FONDS
POUR L'IMPLANTATION
DE LA
RECONNAISSANCE DES ACQUIS
AU COLLÉGIAL

ÉTUDES ET RÉFLEXIONS

Document 19, février 1989

UNE RÉVOLUTION TRANQUILLE AU ROYAUME-UNI : DE NOUVEAUX SYSTÈMES DE FORMATION ET DE QUALIFICATION PROFESSIONNELLES CENTRÉS SUR LES COMPÉTENCES

Rapport de mission

Robert Isabelle

Fédération des cégeps, 500, boulevard Crémazie Est, Montréal (Québec) H2P 1E7 Tél.: (514) 381-8631

TIRAGE: 1000 exemplaires

DÉPÔT LÉGAL: Premier trimestre 1989

Bibliothèque Nationale du Québec
Bibliothèque Nationale du Canada

ISBN 2-89100-056-0

La reproduction des textes est
autorisée avec mention de la source

Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 6070643
Centre d'intérêt: 540

Isabelle, Robert.

Une révolution tranquille au Royaume-Uni : de nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles centrés sur les compétences : rapport de mission / Robert Isabelle. -- Montréal : Fédération des cégeps, 1989.
100 p. ; 28 cm. -- (Etudes et réflexions ; 19)

La couv. porte en outre: Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial. Résumé : p.[1]. Comprend du texte en anglais. Bibliogr. : p. 175-180.

ISBN 2-89100-056-0

Vedette(s)-secondaire(s): Fédération des cégeps * Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial

Descripteur(s): Reconnaissance des acquis * Formation professionnelle * Réforme * Education des adultes * Secondaire (Ordre d'enseignement) * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Grande-Bretagne

En mai 1988, une délégation québécoise se rendait en Grande-Bretagne pour analyser les nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles qu'on y a implanté ces dernières années. La visite comportait trois objectifs: 1. acquérir une connaissance des réformes en cours en Grande-Bretagne, les analyser et vérifier si elles sont susceptibles de remédier aux problèmes suscités au Québec par la reconnaissance des acquis; 2. déterminer, le cas échéant, quels éléments de ces systèmes pourraient être implantés au Québec; 3. expérimenter ces éléments. Le rapport est centré sur les deux premiers objectifs. Il comprend deux parties, l'une portant sur la réforme écossaise, la seconde sur la réforme anglaise.

Type de document: r

UNE RÉVOLUTION TRANQUILLE AU ROYAUME-UNI: DE NOUVEAUX SYSTÈMES DE FORMATION ET DE QUALIFICATION PROFESSIONNELLES CENTRÉS SUR LES COMPÉTENCES

Rapport de mission

Robert Isabelle

Février 1989

RÉSUMÉ

Depuis quelques années, l'Écosse et l'Angleterre ont procédé à une audacieuse réforme de leurs systèmes de formation et de qualification professionnelles. De type modulaire, ces réformes sont centrées sur les compétences fondamentales et transférables exigées par un marché du travail en pleine évolution. Elles visent à augmenter l'adéquation de la formation aux besoins du marché du travail, à faciliter l'accès des jeunes et des adultes à une formation qualifiante et à leur permettre de s'engager dans un processus continu de formation. Elles se caractérisent notamment par une étroite collaboration entre le monde de l'éducation et celui du travail, une grande flexibilité des programmes et des modes d'apprentissage, de même que par l'intégration de l'apprentissage théorique et de l'apprentissage pratique. Les résultats atteints jusqu'ici sont assez spectaculaires. Après avoir décrit ces réformes, les avantages qu'elles comportent et les problèmes qu'elles posent, ce rapport de mission fait le point sur l'intérêt qu'elles ont pour le Québec.

L'emploi de termes génériques masculins tout au long de ce document a pour seul but d'alléger le texte.

MOT DE REMERCIEMENT

La mission dont traite ce rapport s'est déroulée dans des conditions exceptionnellement favorables, grâce à l'accueil, à la générosité, à la compétence et à la collaboration des nombreuses personnes dont les noms figurent à l'annexe 2. Mes collègues et moi les en remercions chaleureusement.

Nous remercions également la Délégation du Québec à Londres et le British Council pour leur aide en ce qui concerne l'organisation matérielle de la mission.

Des remerciements particuliers doivent être adressés à M. Graham Debling, qui a si bien su nous indiquer les organismes à visiter et les personnes à rencontrer, à M. A.W. Jeffrey, qui, entre autres, nous a initiés aux beautés d'Edinburgh et, finalement, à Mme Patricia Morrison, à M. Lindsay Williamson et à M. Alastair Wallace, qui nous ont accompagnés et véhiculés tout au long de notre séjour en Écosse.

Robert Isabelle

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 11

1. Difficultés de reconnaître les acquis non scolaires à partir des programmes et cours existants 11

2. Mise sur pied de deux systèmes de reconnaissance des acquis .. 13

3. Séminaire de Graham Debling sur le nouveau système écossais de formation et de qualification professionnelles 14

4. Atelier de A. W. Jeffrey sur l'élaboration des modules écossais 15

5. Organisation, objectifs et déroulement de la mission 16

6. Portée et plan du rapport 17

PREMIÈRE PARTIE: LA RÉFORME ÉCOSSAISE, LE CERTIFICAT NATIONAL 19

A. ORIGINE, OBJECTIFS ET IMPLANTATION DE LA RÉFORME 21

1. Situation prévalant avant la réforme 21

2. Le plan d'action 16+ de 1983 22

3. L'implantation de la réforme (août 1984-1986) 23

B. ÉLÉMENTS ET FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME 24

1. L'élément principal du système, le module 24

1.1 Ce qu'est le module 24

1.2 La composante essentielle du module 25

1.3 Le catalogue des modules 27

2. Les centres de formation et leurs rôles 28

3. SCOTVEC et ses rôles 34

3.1 Élaboration et révision des modules nationaux; autorisation des modules locaux 35

3.2 Assurance de la qualité du système 35
3.3 Certification des compétences 37

4. Les organismes de soutien et leurs rôles 38
4.1 CAST 38
4.2 SCET 39
4.3 MEDC 40
4.4 SCIACE 40
4.5 SED et MSC 40

5. Illustration graphique du système 41

C. RÉSULTATS ATTEINTS ET DÉVELOPPEMENTS ENTREPRIS 41

1. Satisfaction des intervenants et des étudiants 42

2. Augmentation de l'accès à la formation et diminution des abandons 43

3. Expérimentation et implantation de la reconnaissance des acquis 44

4. Reconnaissance de l'apprentissage effectué en cours d'emploi 45

5. Adéquation du Certificat national aux besoins du marché du travail 46

6. Élargissement de l'approche modulaire aux cours avancés du Further Education et à la formation supérieure 46

D. PROBLÈMES RENCONTRÉS 47

1. Élaboration des modules 48

2. Complexité administrative 48

3. Tendance à multiplier les modules 48

4. Lacunes des modules 49

5. Services d'encadrement 49

6. Mécanisme d'assurance de la qualité éventuellement coûteux 49

E. CONCLUSIONS DE LA PREMIÈRE PARTIE 50

1. Le Certificat national, une «révolution tranquille»..... 50

2. La réforme écossaise, une réussite 51

3. Le rôle prépondérant de l'Éducation 51

4. Raisons de la réussite de la réforme 51

DEUXIÈME PARTIE: LA RÉFORME ANGLAISE, LES QUALIFICATIONS PROFESSIONNELLES NATIONALES (National Vocational Qualifications) ET LE RELEVÉ CUMULATIF DES QUALIFICATIONS 53

A. ÉLÉMENTS ET FONCTIONNEMENT DU NOUVEAU SYSTÈME 56

1. L'élément fondamental du système: les «standards» ou normes professionnelles 56

2. Le rôle des Lead Industry Bodies 57

3. La Manpower Services Commission (Training Commission) et ses rôles 58

3.1 Soutien au travail d'élaboration des «standards» et subvention de projets de recherche 59

3.2 Soutien à l'amélioration de la formation 60

3.3 Facilitation de l'accès à la formation qualifiante ... 61

4. Les rôles du National Council for Vocational Qualifications et des organismes de qualification 62

5. Illustration graphique du système 64

B. AVANTAGES DU NOUVEAU SYSTÈME ET DÉVELOPPEMENTS PRÉVUS 65

1. Avantages du nouveau système 65

2. L'évaluation sur demande ou la reconnaissance des acquis.. 66

3. Approches nouvelles pour la «formation manquante» 66

4. Formation des responsables de la nouvelle formation professionnelle 66

5. Extension de la réforme à la formation générale 67

C. PROBLÈMES RENCONTRÉS 67

1. Dérivation des compétences 68

2. Inexpérience des Lead Industry Bodies 68

3. Échéance de 1991 69

4. Évaluation des compétences en milieu de travail 69

5. Difficultés provenant des organismes de qualification 70

D. CONCLUSIONS DE LA DEUXIÈME PARTIE 70

1. Réforme analogue à la réforme écossaise 70

2. Intégration possible et souhaitable des deux réformes 72

CONCLUSIONS GÉNÉRALES 73

1. Pertinence des modèles du Royaume-Uni pour le Québec 73

1.1 Facilitation de la reconnaissance scolaire des acquis 74

1.2 Harmonisation des systèmes de reconnaissance des acquis de l'Éducation et de la Main-d'oeuvre 74

1.3 Respect des exigences de la formation fondamentale 76

1.4 Réponses à certains problèmes majeurs confrontant le système de formation collégiale 77

1.5 Facilitation de la formation sur mesure et des plans conjoints de développement des ressources humaines 79

2. Besoin de discuter et d'expérimenter les modèles écossais et anglais 80

ANNEXE 1: Membres de la mission 83

ANNEXE 2: Organismes et personnes rencontrés 87

ANNEXE 3: Présentation schématique du module 93

ANNEXE 4: Exemples de modules (5) 97

ANNEXE 5: Répartition dans l'année scolaire des modules offerts par le département d'administration du collège Telford d'Edinburgh 137

ANNEXE 6: Spécimen du Certificat national 149

ANNEXE 7: Modules de perfectionnement des intervenants relativement au Certificat national 157

ANNEXE 8: Façon de reconnaître les acquis expérimentés au collège Telford 161

ANNEXE 9: Formule d'évaluation des acquis non scolaires du collège Telford 165

ANNEXE 10: Diplôme national supérieur en comptabilité (AFE) 169

LISTE DES SOURCES CONSULTÉES 173

INTRODUCTION

Au mois de mai 1988, une délégation québécoise se rendait en Écosse et en Angleterre pour analyser les nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles qu'on a entrepris d'y implanter au cours des dernières années. La délégation comprenait sept personnes représentant respectivement les cégeps, le Service de formation des adultes (S.F.A.) de la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.), le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (M.M.S.R.), l'Association provinciale des commissions de formation professionnelle (A.P.C.F.P.), la Fédération des cégeps et le Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (F.I.R.A.C.)[1]. Pourquoi cette mission et pourquoi cette délégation? Pour les raisons suivantes.

1. Difficultés de reconnaître les acquis non scolaires à partir des programmes et des cours existants[2]

Le processus de la reconnaissance des acquis non scolaires comporte généralement tout d'abord l'évaluation et la sanction des connaissances et habiletés déjà maîtrisées, puis l'acquisition des connaissances et habiletés «manquantes». Or, les programmes et les cours actuels de l'enseignement collégial posent problème à ce double point de vue.

Quand les enseignants entreprennent de mesurer et d'évaluer les acquis non scolaires, ils se rendent compte que les *Cahiers de l'enseignement collégial* et leurs propres plans d'étude ne contiennent pas d'indications très nettes sur les connaissances et habiletés attendues des étudiants et sur les critères d'évaluation de ces connaissances et

---

(1) On trouvera les noms des membres de la délégation à l'annexe 1.

(2) Pour une analyse approfondie de ce point, cf. LANDRY, Francine, **La formation manquante: une charnière entre la reconnaissance des acquis et la formation au collégial**, Montréal, F.I.R.A.C., juillet 1988, 69 p.

habiletés. Ils se retrouvent donc presque toujours dans l'obligation de préciser les objectifs des cours, de déterminer leur importance relative et de définir des critères d'évaluation. Long et coûteux, ce travail a de plus le désavantage de souvent représenter le point de vue des enseignants plutôt que les connaissances et habiletés acquises en dehors du cadre scolaire et dont les citoyens et les travailleurs ont effectivement besoin. En conséquence, il peut être impossible de reconnaître des acquis valables et pertinents pour un emploi. Par ailleurs, il faut consacrer beaucoup de temps et d'argent à élaborer des instruments de mesure qui ne respectent pas nécessairement les mêmes standards d'un collège, d'un département ou d'un enseignant à l'autre et qui doivent être périodiquement refaits.

La «formation manquante» peut prendre deux voies, c'est-à-dire l'inscription à des cours ou le recours à une forme quelconque d'apprentissage individualisé et expérientiel qui s'effectue sous la supervision d'un établissement (contrats d'apprentissage, recherches guidées, projets d'autoformation, etc.)[1]. La seconde est souvent préférable parce qu'elle respecte mieux que la première les conditions de vie des adultes et leurs façons d'apprendre. Mais, là encore, comme les objectifs des cours et les critères de performance ne sont pas suffisamment précis et centrés sur les résultats de l'apprentissage en fonction de ce que la personne doit savoir et être capable de faire, soit pour accéder à l'université, soit pour occuper un emploi, il faut investir passablement de temps, d'énergie et d'argent dans l'encadrement des démarches d'apprentissage. Pour valable qu'elle soit, cette voie risque donc d'être l'exception plutôt que la règle.

Ces problèmes, qui deviennent de plus en plus clairs au fur et à mesure que le dossier se développe, ont déjà amené plusieurs intervenants à

---

(1) Là-dessus, voir BOUDREAU, Robert, **Étude exploratoire de certaines initiatives de formation en apprentissage expérientiel supervisé au niveau collégial**, Montréal, F.I.R.A.C., juillet 1988, 159 p.

INTRODUCTION

Au mois de mai 1988, une délégation québécoise se rendait en Écosse et en Angleterre pour analyser les nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles qu'on a entrepris d'y implanter au cours des dernières années. La délégation comprenait sept personnes représentant respectivement les cégeps, le Service de formation des adultes (S.F.A.) de la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.), le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (M.M.S.R.), l'Association provinciale des commissions de formation professionnelle (A.P.C.F.P.), la Fédération des cégeps et le Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (F.I.R.A.C.)[1]. Pourquoi cette mission et pourquoi cette délégation? Pour les raisons suivantes.

1. Difficultés de reconnaître les acquis non scolaires à partir des programmes et des cours existants[2]

Le processus de la reconnaissance des acquis non scolaires comporte généralement tout d'abord l'évaluation et la sanction des connaissances et habiletés déjà maîtrisées, puis l'acquisition des connaissances et habiletés «manquantes». Or, les programmes et les cours actuels de l'enseignement collégial posent problème à ce double point de vue.

Quand les enseignants entreprennent de mesurer et d'évaluer les acquis non scolaires, ils se rendent compte que les *Cahiers de l'enseignement collégial* et leurs propres plans d'étude ne contiennent pas d'indications très nettes sur les connaissances et habiletés attendues des étudiants et sur les critères d'évaluation de ces connaissances et

---

(1) On trouvera les noms des membres de la délégation à l'annexe 1.

(2) Pour une analyse approfondie de ce point, cf. LANDRY, Francine, **La formation manquante: une charnière entre la reconnaissance des acquis et la formation au collégial**, Montréal, F.I.R.A.C., juillet 1988, 69 p.

habiletés. Ils se retrouvent donc presque toujours dans l'obligation de préciser les objectifs des cours, de déterminer leur importance relative et de définir des critères d'évaluation. Long et coûteux, ce travail a de plus le désavantage de souvent représenter le point de vue des enseignants plutôt que les connaissances et habiletés acquises en dehors du cadre scolaire et dont les citoyens et les travailleurs ont effectivement besoin. En conséquence, il peut être impossible de reconnaître des acquis valables et pertinents pour un emploi. Par ailleurs, il faut consacrer beaucoup de temps et d'argent à élaborer des instruments de mesure qui ne respectent pas nécessairement les mêmes standards d'un collège, d'un département ou d'un enseignant à l'autre et qui doivent être périodiquement refaits.

La «formation manquante» peut prendre deux voies, c'est-à-dire l'inscription à des cours ou le recours à une forme quelconque d'apprentissage individualisé et expérientiel qui s'effectue sous la supervision d'un établissement (contrats d'apprentissage, recherches guidées, projets d'autoformation, etc.)[1]. La seconde est souvent préférable parce qu'elle respecte mieux que la première les conditions de vie des adultes et leurs façons d'apprendre. Mais, là encore, comme les objectifs des cours et les critères de performance ne sont pas suffisamment précis et centrés sur les résultats de l'apprentissage en fonction de ce que la personne doit savoir et être capable de faire, soit pour accéder à l'université, soit pour occuper un emploi, il faut investir passablement de temps, d'énergie et d'argent dans l'encadrement des démarches d'apprentissage. Pour valable qu'elle soit, cette voie risque donc d'être l'exception plutôt que la règle.

Ces problèmes, qui deviennent de plus en plus clairs au fur et à mesure que le dossier se développe, ont déjà amené plusieurs intervenants à

---

(1) Là-dessus, voir BOUDREAU, Robert, **Étude exploratoire de certaines initiatives de formation en apprentissage expérientiel supervisé au niveau collégial**, Montréal, F.I.R.A.C., juillet 1988, 159 p.

penser qu'une bonne partie de la solution peut se trouver dans des programmes et des activités de formation centrés sur l'acquisition de compétences.

Ils ont aussi amené la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.) à confier au Service de formation des adultes (S.F.A.) le mandat de mettre au point un modèle d'élaboration de programmes qui faciliterait la reconnaissance des acquis. Or, l'orientation prise par les travaux du groupe de travail responsable de ce mandat est celle de programmes centrés sur l'acquisition de compétences conformes aux exigences de la formation fondamentale et dérivées des fonctions de travail quand il s'agit de la formation professionnelle.

2. Mise sur pied de deux systèmes de reconnaissance des acquis[1]

Bien des travailleurs peuvent avoir besoin d'une attestation de leurs compétences professionnelles, soit pour conserver ou obtenir un emploi, soit pour accéder à une promotion. Par ailleurs, il existe presque toujours un écart entre les compétences exigées par les employeurs et le contenu de la formation collégiale. En conséquence, le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu (M.M.S.R.) et les commissions de formation professionnelle (C.F.P.) ont entrepris d'implanter un système dit de reconnaissance des compétences professionnelles, qui se fonde sur les savoirs et savoir-faire jugés nécessaires par les employeurs pour exercer un emploi de façon satisfaisante. En conséquence, on pourrait se retrouver au Québec face à deux systèmes de

---

(1) Cf. LANDRY, Francine, La formation manquante: une charnière entre la reconnaissance des acquis et la formation au collégial, Montréal, F.I.R.A.C., juillet 1988, p. 16-20.

reconnaissance des acquis, celui de l'Éducation et celui de la Main-d'oeuvre[1].

Pour éviter que l'existence de deux systèmes ne devienne trop coûteuse et que des personnes ne doivent être éventuellement astreintes à deux démarches visant les mêmes connaissances et habiletés, les établissements de formation collégiale et les C.F.P. ont convenu d'essayer d'identifier et d'établir des passerelles entre les deux systèmes, particulièrement dans le cadre de projets conjoints collèges-C.F.P. Mais l'entreprise s'avère laborieuse et il n'apparaît pas évident qu'elle mènera à des résultats concluants.

Devant ces faits, certains intervenants de la Main-d'oeuvre et de l'Éducation ont commencé à se demander si la véritable piste de solution ne pourrait pas résider dans un référentiel unique, c'est-à-dire les connaissances et habiletés effectivement exigées par le monde du travail, d'autant plus que la formation professionnelle collégiale a pour but de préparer les personnes à exercer un emploi. Dès lors, on ne ferait plus de distinction entre la reconnaissance des acquis et la reconnaissance des compétences professionnelles, mais entre la reconnaissance scolaire et la reconnaissance non scolaire des acquis. Ce qui serait reconnu serait essentiellement la même chose, le serait avec les mêmes instruments et le transfert d'une forme de reconnaissance à l'autre pourrait être automatique.

3. Séminaire de Graham Debling sur le nouveau système écossais de formation et de qualification professionnelles

Au mois de juin 1986, alors que pointaient les problèmes qui viennent d'être évoqués, un fonctionnaire du ministère écossais de l'Éducation,

---

(1) Cf. «Sommaire du rapport du comité des répondants M.M.S.R.-C.F.P. sur la reconnaissance des compétences professionnelles», **Bulletin d'information**, F.I.R.A.C., Vol. 4, no 8, mai 1988, p. 2-5.

M. Graham Debling, venait, à la demande du Council for Adult and Experiential Learning (CAEL), donner à Trenton (New Jersey) un séminaire sur le nouveau système de formation et de qualification professionnelles qu'il avait contribué à implanter dans son pays depuis deux ans. Assistaient à ce séminaire deux représentants de la D.G.E.C. et deux représentants de l'actuel Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (F.I.R.A.C.).

Le système présenté par M. Debling reposait sur des modules d'apprentissage d'une quarantaine d'heures, centrés sur l'acquisition de compétences et précisant, pour chaque compétence, les critères de performance requis. Élaborés conjointement par les mondes de l'éducation et du travail, ces modules pouvaient être dispensés tout aussi bien dans les milieux de travail que dans les établissements scolaires et être regroupés en programmes selon les besoins d'un emploi ou ceux des personnes. De plus, ils facilitaient tout naturellement l'identification et l'évaluation des savoirs et des savoir-faire que les personnes possédaient déjà. Finalement, quels que fussent le moment et le lieu de leur réussite, les modules se trouvaient inscrits sur un relevé officiel unique appelé Certificat national.

En raison de ses caractéristiques et de son ampleur nationale, le nouveau système écossais semblait donc plus susceptible d'apporter des solutions à l'ensemble des problèmes posés par l'implantation de la reconnaissance des acquis au Québec que les nombreux systèmes de formation centrés sur l'acquisition des compétences existant au Canada ou aux États-Unis.

4. Atelier de A.W. Jeffrey sur l'élaboration des modules écossais

De façon à aller plus loin dans l'exploration de ce système et de commencer à l'expérimenter à une échelle réduite, le F.I.R.A.C. organisait, en février 1987, un atelier de formation sur l'élaboration

des modules. Donné par un autre artisan de la réforme écossaise, M. A.W. Jeffrey, l'atelier rassembla 20 participants de collèges, de C.F.P., du M.M.S.R., du S.F.A. et du service des programmes de la D.G.E.C. Cet atelier fit apparaître l'intérêt de se rendre sur place pour analyser plus à fond l'ensemble du système écossais en vue d'éventuellement s'en inspirer ici. De plus, il amena le cégep Montmorency à expérimenter l'approche modulaire dans deux programmes, soit Techniques de management en sécurité-incendie et Vente de biens immobiliers.

3. Organisation, objectifs et déroulement de la mission

L'organisation de la mission fut entreprise à l'été de 1987 avec l'aide de M. Graham Debling qui, connaissant nos préoccupations, suggéra les endroits à visiter et les personnes à rencontrer en Écosse. Il proposa également une incursion en Angleterre pour y prendre connaissance d'une réforme du système de formation et de qualification professionnelles possédant plusieurs points communs avec la réforme écossaise. Les participants furent invités en fonction de la conjoncture québécoise et du rôle de leurs organismes dans l'implantation et le développement du dossier.

Les objectifs poursuivis étaient au nombre de trois. Le premier visait à acquérir la connaissance la plus complète possible des réformes en cours au Royaume-Uni, d'en faire l'analyse, notamment au chapitre du concept de formation fondamentale qui particulariserait le niveau collégial, et de vérifier jusqu'à quel point elles étaient susceptibles d'apporter des solutions aux problèmes suscités ici par l'implantation de la reconnaissance des acquis et des compétences professionnelles. Le deuxième objectif était de déterminer, le cas échéant, quels éléments de ces systèmes pourraient éventuellement être adaptés au Québec. Le troisième était d'en faire l'expérimentation.

La mission a duré deux semaines, du 1er au 15 mai 1988, dont dix jours en Écosse. Les organismes visités ont été au nombre de onze et ils l'ont été dans l'ordre et aux dates qui suivent[1]:

- 3 mai: Scottish Education Department (Edinburgh);
- 4 mai: Scottish Vocational Education Council (Glasgow);
- 5 mai: School of Further Education et Microelectronics Educational Development Centre (Glasgow);
- 6 mai: Stow College et Scottish Council for Educational Technology (Glasgow);
- 9 mai: Inverness College of Further and Higher Education (Inverness);
- 10 mai: Telford College of Further Education, Scottish Institute for Adult Continuing Education et Scottish Education Department (Edinburgh);
- 12 mai: Manpower Services Commission (Sheffield);
- 13 mai: National Council for Vocational Qualifications (Londres).

6. Portée et plan du rapport

Le présent rapport se limite au premier objectif de la mission. Après avoir décrit les nouveaux systèmes de formation et de qualification professionnelles mis en place au Royaume-Uni et en avoir dégagé certains avantages et certaines limites, il cherche essentiellement à déterminer s'il s'agit là de modèles pertinents pour le Québec, compte tenu de notre contexte. La question de la possibilité de les adapter ici, qui constituait le deuxième objectif de la mission, fera éventuellement l'objet d'un autre document.

Le rapport comprend deux parties. La première porte sur la réforme écossaise et la seconde sur la réforme anglaise.

---

(1) On trouvera à l'annexe 2 l'adresse de ces organismes et le nom des personnes rencontrées.

PREMIÈRE PARTIE: LA RÉFORME ÉCOSSAISE, LE CERTIFICAT NATIONAL

Définie dans un document de 1983 et implantée à partir d'août 1984, la réforme écossaise de la formation et des qualifications professionnelles s'est voulue la réponse à un ensemble de problèmes dont l'identification a fait l'objet d'un large consensus à travers une consultation nationale effectuée au cours des quatre années précédentes (1979-1983). Elle doit être considérée comme un système, c'est-à-dire un ensemble d'éléments interreliés en vue de produire des résultats déterminés. Quels sont ces éléments? Quels rôles jouent-ils les uns par rapport aux autres? Quels résultats le système a-t-il produits et quels problèmes pose-t-il? Quatre ans après le début de son implantation, comment cette réforme apparait-elle?

A. ORIGINES, OBJECTIFS ET IMPLANTATION DE LA RÉFORME

1. Situation prévalant avant la réforme

La formation professionnelle d'avant 1983 en Écosse se caractérisait tout d'abord par un faible taux de passage de la formation secondaire à la formation postobligatoire. Quelque 10 p. cent des étudiants se dirigeaient vers l'université, tandis qu'environ 5 p. cent s'inscrivaient à des études à temps complet et que de 20 à 30 p. cent poursuivaient des études à temps partiel. Elle se caractérisait également par un grand nombre de petites classes, des cours insuffisamment adaptés aux changements technologiques et sociaux et dont la mise à jour prenait beaucoup de temps, un enseignement trop magistral, des examens terminaux et normatifs, des calendriers scolaires rigides ne facilitant pas aux adultes l'accès aux études.

En ce qui concerne les qualifications professionnelles, elles étaient le lot d'une pléthore d'organismes et donnaient lieu à de multiples certificats, sans qu'il fût par ailleurs possible d'obtenir des qualifications pour les apprentissages réalisés en cours d'emploi.

2. Le plan d'action de 1983

C'est pour résoudre cet ensemble de problèmes que paraissait, en janvier 1983, un document du ministère de l'Éducation intitulé *16-18s in Scotland. An Action Plan.*

Le *Plan d'action* avait comme but d'offrir aux jeunes et aux adultes des activités de formation plus flexibles, plus accessibles et plus motivantes, aux employeurs une main-d'oeuvre capable de satisfaire aux exigences présentes et futures des emplois, aux établissements de formation la possibilité de répondre davantage aux besoins des individus et du monde du travail, tout en utilisant au mieux les ressources disponibles.

Pour ce faire, il proposait en premier lieu une nouvelle approche de la formation professionnelle. Modulaire, cette approche visait l'acquisition de compétences fondamentales et transférables assorties de critères de performance clairement définis, amenait une rationalisation des contenus de formation[1], remplaçait les pratiques traditionnelles d'évaluation par des évaluations continues et critériées, comportait des points d'entrée et de sortie multiples, accordait une grande latitude de choix aux étudiants et aux employeurs, facilitait le passage d'un profil de formation à un autre, favorisait la diversification des modes d'apprentissage et rendait possible l'utilisation des modules en milieu de travail tout autant qu'en milieu scolaire. De plus, elle permettait une mise à jour continuelle du contenu de la formation.

En deuxième lieu, le *Plan d'action* recommandait qu'un certificat unique, le **Certificat national**, remplace la multitude des certificats antérieurs et tienne compte de tous les modules réussis, les employeurs ayant à définir les ensembles de modules requis pour les emplois.

---

(1) Par exemple, 22 modules remplacèrent 73 cours de mathématiques.

3. L'implantation de la réforme (août 1984-1986)

De façon à ne pas s'attaquer à un trop gros morceau d'un coup et à répondre aux besoins les plus pressants, il fut décidé d'entreprendre l'implantation du nouveau système au niveau des cours non avancés du premier cycle de formation professionnelle postobligatoire (Non Advanced Further Education)[1]. L'opération commença en août 1984.

C'est le ministère de l'Éducation, surtout l'équipe des inspecteurs, qui prit le leadership de l'opération et la réalisa, avec l'aide des autorités locales et du monde du travail[2]. Des ateliers de formation furent offerts aux enseignants et aux administrateurs par des équipes volantes et des responsables régionaux. Un budget spécial fut affecté à l'implantation qui, en 1985-1986, totalisa 2,7 millions de livres.

---

(1) En Écosse, la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Par la suite, diverses possibilités s'offrent. 1) On peut continuer des études secondaires d'une durée de deux ans qui mènent à l'université. 2) On peut s'inscrire à des collèges de Further Education et y suivre des cours non avancés (Non Advanced Further Education) permettant principalement d'acquérir une formation professionnelle qualifiante pour l'exercice d'un métier. 3) Dans les mêmes établissements, on peut s'inscrire à des cours avancés (Advanced Further Education) qui visent la formation de gérants et de techniciens et conduisent à l'obtention d'un certificat national supérieur (une année) ou d'un diplôme national supérieur (deux années). Ces cours correspondent aux cours de formation professionnelle des collèges québécois et permettent l'accès aux écoles polytechniques. 4) On peut laisser les études et commencer à travailler. 5) On peut aussi commencer à travailler tout en poursuivant une formation à temps partiel ou se retrouver en chômage.

(2) L'Écosse possède un système scolaire indépendant qui fonctionne en bonne partie d'une façon centralisée et qui, avec l'aide du monde du travail, définit les paramètres de la formation professionnelle. Au sein du ministère de l'Éducation, le rôle des inspecteurs (dont le titre officiel est Her Majesty's Inspectors) est de faire les représentations requises en ce qui a trait à la qualité du système d'éducation et de prendre entièrement part à la réalisation des mesures adoptées pour assurer ou améliorer la qualité du système. Ce rôle les amène à entretenir des relations suivies avec le monde du travail.

En 1985, l'implantation et le développement de la réforme étaient confiés au Scottish Vocational Education Council (SCOTVEC).

Une année plus tard, tous les cours visés par la réforme avaient été remplacés par des modules, élaborés en tenant compte des exigences du monde du travail mais à partir des anciens cours. De 700 qu'ils étaient en 1984, les modules avaient maintenant atteint le total de 1700.

B. ÉLÉMENTS ET FONCTIONNEMENT DU SYSTÈME

L'élément principal du système est le module. Les autres éléments essentiels sont les centres de formation et SCOTVEC. Le système comprend également un certain nombre d'éléments de soutien.

1. L'élément principal du système, le module

1.1 Ce qu'est le module

Le module peut être défini comme une unité de formation représentant en principe 40 heures d'apprentissage ou des multiples de ce nombre[1].

Il comprend 8 composantes:

1. un numéro et une date;
2. un titre;
3. le but et les possibilités d'utilisation du module;
4. les préalables souhaitables, le cas échéant;

---

(1) Voir la présentation schématique d'un module à l'annexe 3 et cinq exemples de module à l'annexe 4.

5. les résultats d'apprentissage visés par le module, c'est-à-dire les connaissances, les habiletés et les comportements à acquérir, de même que, pour chacun, le niveau de performance auquel satisfaire;

6. le contenu et le contexte de la formation;

7. les modes d'enseignement et d'apprentissage suggérés;

8. les procédures d'évaluation prescrites.

1.2 La composante essentielle du module

Ce qui constitue le coeur du module, ce sont les connaissances, les habiletés et les comportements ou, si on préfère, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être à acquérir, ainsi que les critères de performance qui leur correspondent et qui en sont indissociables.

Les connaissances, habiletés et comportements à acquérir, dont le nombre idéal varie entre trois et cinq, sont à considérer comme autant de sous-compétences interreliées qui forment une compétence plus générale. La compétence en question doit être entendue dans un sens large. On peut la définir comme la capacité de remplir les rôles et les tâches d'une fonction de travail à un degré de performance satisfaisant. Cela comprend la possibilité d'utiliser les connaissances et les habiletés dans différentes situations, celle d'organiser et de planifier son travail, celle d'innover aussi bien que de remplir les tâches routinières et celle d'interagir de façon efficace avec les collègues, les supérieurs et les clients.

Graphiquement, on peut représenter le concept de compétence comme on le voit sur la page suivante.

COMPÉTENCE
Capacité de résoudre les problèmes
Méthode pour résoudre les problèmes
-
Capacité de tirer le maximum là où il n'y a aucune solution adéquate
-
Pensée déductive, inductive, créatrice
-
Choix de l'habileté et du (des) concept(s) pertinents
-
Application à une nouvelle situation
Efficacité personnelle
Pré-planification
-
Gestion
-
Capacité de prendre des responsabilités et de faire preuve d'initiative
-
Recherche d'information, capacité de voir que la responsabilité se trouve ailleurs
-
Capacité de composer avec les gens
-
Volonté de fournir un rendement efficace
Habiletés particulières et compréhension
Calcul
-
Communication
-
Dextérité manuelle
EFFICACITÉ AU TRAVAIL

À partir de quoi et comment déterminer ces connaissances, habiletés et comportements? À partir de toutes les sources disponibles, notamment les associations d'employeurs, les programmes et les cours existants, les publications du ministère de la Main-d'oeuvre. Qu'on procède de façon déductive (on précise tout d'abord la compétence générale puis les sous-compétences) ou inductive (on établit la liste des connaissances, des habiletés et des comportements exigés et on les regroupe), il faut éviter de définir des sous-compétences qui soient trop larges ou trop étroites. Il faut également viser à l'équilibre entre les connaissances et les habiletés, les premières n'étant pas recherchées pour elles-mêmes mais en relation avec les secondes. De plus, les sous-compétences doivent être formulées de façon que tout le monde les comprenne de la même manière, être mesurables et atteignables par la majorité des personnes à qui elles s'adressent.

Les critères de performance, pour leur part, précisent de quelle façon on peut prouver que les sous-compétences d'un module sont maîtrisées et ce, au niveau requis. Il est nécessaire de les définir en même temps qu'on détermine les sous-compétences, en se limitant aux critères essentiels et en assurant leur cohérence avec la nature des sous-compétences auxquelles ils correspondent. Pour chaque sous-compétence, on devrait avoir trois ou quatre critères mesurables qui soient formulés, tout comme les sous-compétences, dans des termes compris de tous.

1.3 Le *catalogue des modules*

Les modules sont répertoriés dans un catalogue tenu à jour et publié par SCOTVEC[1].

---

(1) SCOTVEC, The National Certificate. Catalogue of Module Descriptors. Session 1988-1989, Glasgow, mars 1988, 55 p.

Il en existe présentement quelque 2200 et ils se divisent en 10 catégories:

00- Études interdisciplinaires[1];
01- Études interdisciplinaires;
02- Affaires et administration;
03- Distribution, services alimentaires et services à la personne;
04- Génie;
05- Construction;
06- Soins;
07- Fabrication industrielle;
08- Agriculture et pêcheries;
09- Sciences pures et appliquées.

La majorité des modules représentent en principe 40 heures d'apprentissage, la durée de l'apprentissage dépendant de fait des acquis antérieurs, de la maturité de ceux qui les prennent et des modes d'apprentissage. Mais il existe aussi des demi-modules, de même que des modules doubles, triples et quadruples.

2. Les centres de formation et leurs rôles

Peuvent dispenser les modules du Certificat national les collèges de formation postobligatoire (Colleges of Further Education), mais aussi les écoles secondaires et d'autres centres de formation relevant de la Main-d'oeuvre ou de compagnies.

---

(1) Les études interdisciplinaires comprennent notamment l'informatique, les mathématiques, les communications, le développement personnel et social, l'histoire locale, la religion, la musique, le théâtre, les relations industrielles, la création artistique.

Ces divers centres de formation dispensent les modules à la pièce ou dans le cadre de programmes constitués de regroupements de modules en fonction des exigences du marché du travail ou des besoins des étudiants. L'année scolaire comprend trois sessions de trente semaines chacune, la première débutant en août, la seconde en novembre et la troisième en mars. Les programmes peuvent en principe inclure n'importe quel nombre de modules et les combiner de n'importe quelle façon. En pratique, toutefois, divers facteurs viendront limiter le choix de l'étudiant, tels le nombre de modules offerts par le centre de formation où l'étudiant est inscrit et les exigences des employeurs ou des associations professionnelles. De façon à augmenter les possibilités de choix des étudiants, plusieurs centres ont formé des consortiums permettant à chacun d'offrir une partie d'un programme.

Au Telford College of Further Education et au Inverness College of Further and Higher Education, les modules offerts occupent chacun une demi-journée, afin que les étudiants puissent y consacrer hebdomadairement une demi-journée, une journée complète, plusieurs demi-journées ou cinq jours entiers[1].

Au collège d'Inverness, une demi-journée par semaine est dévolue au développement personnel et social, de façon à assurer une formation plus complète ou, si l'on veut, fondamentale.

Un programme typique, qui répond aux spécifications des employeurs et que les étudiants choisissent généralement pour augmenter leurs chances d'obtenir un emploi, est le programme d'instrumentation et contrôle du collège d'Inverness. Il comprend 23 modules répartis comme on peut le voir dans le tableau suivant:

---

(1) Cf. annexe 5.

PREMIÈRE SESSION (13-08-87 à 25-11-87)	DEUXIÈME SESSION (27-11-87 à 10-03-88)	TROISIÈME SESSION (13-03-88 à 23-06-88)
A. Cours de base 1. Communications 2. Mathematics 3. Electrical and Electronic Engeneering Principles 4. Mechanical Engeneering Principles	A. Cours de base 1. Industrial Studies 2. Mathematics 3. Boolean Algebra 4. Electrical and Electronic 5. Engeneering Principles	A. Cours de base 1. Mathematics 2. Mathematics 3. Electrical and Electronic 4. Engeneering Principles
B. Autres cours 5. Process Control 1 6. Control Valves and Actuators 7. Measurement Technology 1	B. Autres cours 6. Process Control 2 7. Measurement Technology 2 8. Industrial Instrumentation and Control 9. Programmable Systems	B. Autres cours 5. Complex Control Systems 6. Computer Measurement and Control 7. Signal Conditioning and Technetry

En plus de pouvoir s'inscrire dans les centres de formation à temps partiel ou à temps complet(1), les étudiants ont aussi la possibilité de réaliser leurs apprentissages selon des modes individualisés et assistés (Open Learning). Voici ce que dit l'annuaire 1988-1989 du collège d'Inverness à ce dernier sujet:

---

(1) Les étudiants à temps complet suivent entre 20 et 24 modules par trimestre, ce qui représente environ 30 heures de travail consacré à la formation par semaine.

L'autoformation assistée offre aux gens la possibilité d'étudier chez eux ou à leur lieu de travail plutôt que dans un collège. Ils peuvent désirer le faire parce qu'ils travaillent à plein temps ou à cause d'engagements familiaux; ou tout simplement parce qu'ils préfèrent étudier à leur rythme et chez eux.

Les cours sont constitués de matériel pédagogique spécialement conçu à cet effet (habituellement des documents écrits, mais parfois d'autre matériel comme des cassettes, etc.) distribué aux étudiants à intervalles réguliers. Ce matériel contient différentes activités que l'étudiant doit effectuer et des questions auxquelles il doit répondre pour rester activement engagé dans le processus de formation. On assigne de plus à chaque étudiant un tuteur au collège qu'il peut contacter pour recevoir des conseils ou se faire aider quand il éprouve des difficultés. De plus, le tuteur note et commente les travaux que l'étudiant doit soumettre à intervalles réguliers pendant la durée de son cours.

Pour un grand nombre de cours, on n'a besoin de rien de plus qu'un endroit calme où travailler. Les communications téléphoniques avec le tuteur faisant cependant partie intégrante de certains cours d'autoformation, il est par conséquent important que dans ces cas les étudiants puissent téléphoner à leur tuteur durant la journée (plusieurs employeurs se montrent très coopératifs sur cette question). On peut aussi demander aux étudiants de rencontrer leur tuteur au collège pour être évalués ou utiliser de l'équipement.

Un grand nombre de modules énumérés plus loin dans ce prospectus sont offerts dans le cadre de l'autoformation assistée et, comme le développement se poursuit à l'échelle tant locale que nationale, leur nombre va en augmentant. Ceux qui sont actuellement offerts comprennent les habiletés d'apprentissage 1, un bon point de départ pour les personnes qui ne sont pas sûres de vouloir retourner aux études; différents niveaux de formation en communication pouvant servir de solution de rechange pratique ou de supplément aux cours d'anglais avancés; et un grand nombre d'options en travail de bureau, en finance et en gestion, en mathématiques et en informatique.

Nous sommes en mesure d'offrir du matériel pédagogique, des tuteurs, etc. pour les cours du Open College, qu'ils soient télévisés ou non(1).

---

(1) INVERNESS COLLEGE OF FURTHER AND HIGHER EDUCATION, **Prospectus 1988-1989**, p. 34 et 35.

De son côté, le Telford College of Further Education d'Edinburgh est un des premiers établissements du Royaume-Uni à avoir mis sur pied un service d'apprentissage individualisé et assisté et ce service est l'un des plus importants qu'on y trouve. De fait, il dessert 2000 étudiants inscrits à plus de 150 modules et cours[1].

Il va sans dire que de dispenser les modules dans le cadre de programmes adaptés aux individus et de le faire en offrant de surcroît la possibilité de réaliser les apprentissages selon divers modes exige des centres de formation qu'ils fournissent une assistance spéciale aux étudiants et aux formateurs. Il faut aider les premiers à choisir les modules et les modes d'apprentissage qui leur conviennent et, par la suite, encadrer leurs démarches. Essentielles, ces tâches n'incombent pas à des spécialistes comme les orienteurs, les psychologues et les aides pédagogiques individuels des collèges québécois, mais aux formateurs ou tuteurs. Capables de les écouter, de répondre à leurs questions, de les informer, de les conseiller et, au besoin, de les confronter, ces derniers font en sorte que les étudiants assument la responsabilité de leurs apprentissages et se développent au maximum, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel[2]. Par ailleurs, les formateurs doivent «donner de la chair» aux modules, c'est-à-dire organiser l'apprentissage, aider les étudiants à le réaliser et en évaluer la progression de façon continue, et ce, en fonction des spécifications des modules et des ressources disponibles[3]. Pour jouer ces rôles nouveaux de «facilitateurs» de l'apprentissage, les formateurs ont besoin d'une formation et d'un soutien particuliers.

---

(1) TELFORD COLLEGE OF FURTHER EDUCATION, Prospectus 1988-1989, p. 12 et p. 128-153.

(2) Cf. SCOTVEC, The National Certificate. Guide to Procedures. Session 1987-1988, juillet 1987, p. 7 et 8.

(3) Un formateur a la responsabilité de 4 ou 5 modules par semaine. De plus, il agit comme tuteur auprès d'une vingtaine d'étudiants.

Tout en fournissant aux formateurs l'aide requise, les centres de formation doivent également s'assurer que les résultats de l'apprentissage, les critères de performance et les modalités d'évaluation sont bien ceux qui sont prescrits par les modules et qui ne peuvent absolument pas être modifiés. À cette fin, ils ont à se doter d'un système d'assurance de la qualité. Au collège d'Inverness, le système fonctionne comme suit. Les formateurs sont regroupés par disciplines apparentées. Les responsables de chaque groupe réunissent les formateurs mensuellement pour vérifier si les résultats d'apprentissage, les critères de performance, les modalités d'évaluation et les instruments d'évaluation sont bien ce qu'ils doivent être et s'ils sont les mêmes d'un formateur à l'autre. De plus, ils font régulièrement rapport à un administrateur qui supervise l'évaluation dans le cadre des modules. Ils assurent également les liens avec les évaluateurs externes de SCOTVEC.

Comme les modules sont centrés sur les compétences requises par le marché du travail, qu'ils mènent à une certification et qu'ils permettent l'élaboration de programmes hautement flexibles, ils entraînent tout naturellement un accroissement de la formation dispensée aux travailleurs et la mise sur pied de projets éducatifs conjoints entre, d'un côté, les collèges et, de l'autre, l'industrie et l'entreprise. C'est ainsi qu'a été mis sur pied, à Aberdeen, le Altens Centre. Dans ce centre, des formateurs du collège technique d'Aberdeen et de la compagnie Shell Expro unissent leurs efforts en vue de permettre à des jeunes d'acquérir une formation qualifiante dans le cadre du Certificat national. Les étudiants suivent le programme à titre d'employés de Shell Expro, leur formation étant financée par la Manpower Services Commission (Training Commission). C'est un programme de quatre années, dont les deux premières conduisent à l'obtention du Certificat national. Les deux dernières années mènent au Certificat national supérieur en génie multidisciplinaire. L'apprentissage se fait dans un environnement qui est celui du milieu de travail et non d'une salle de classe. La formation modulaire des deux premières années est une formation large. Elle comporte des mathématiques ainsi que des études générales et elle

vise l'acquisition d'habiletés particulières dans trois secteurs du génie. De la sorte, les employés possèdent une formation suffisamment diversifiée pour oeuvrer de façon polyvalente et efficace dans le domaine de l'exploration et de l'exploitation pétrolifères et gazéifères en mer du Nord[1]. Un programme de subventions spéciales destiné à appuyer de telles initiatives a d'ailleurs été mis sur pied par le ministère de l'Éducation. Le programme s'appelle PICK-UP (Professionnal, Industrial and Commercial Updating).

En ce qui concerne l'adaptation de la formation à une industrie ou à une entreprise données, deux cas peuvent se présenter. On utilise des modules nationaux existants moyennant des modifications mineures. Ou alors on élabore de toutes pièces des modules locaux, ce travail se faisant conjointement par les collèges et les industries ou les entreprises.

3. SCOTVEC et ses rôles

Composé de représentants du gouvernement central, des gouvernements locaux, des employeurs, des syndicats, des associations professionnelles, des administrateurs scolaires, des enseignants, du ministère de l'Éducation et de la Manpower Services Commission (Training Commission), le Scottish Vocational Education Council (SCOTVEC) joue trois grands rôles en ce qui concerne le **Certificat national**[2], c'est-à-dire 1) l'élaboration et la révision des modules nationaux, à quoi se greffe l'autorisation des modules locaux, 2) le contrôle de la qualité du système, 3) la certification des compétences.

---

(1) Cf. SCOTVEC, **The National Certificate at Work**, Glasgow, novembre 1987, p. 9-10.

(2) Le mandat de l'organisme ne se limite pas au **Certificat national**. Il inclut également la responsabilité du Advanced Further Education, dont les programmes sont sanctionnés par les certificats et les diplômes nationaux supérieurs.

3.1 *Elaboration et révision des modules nationaux; autorisation des modules locaux*

Le travail d'élaboration et de révision des modules nationaux est le lot d'équipes de quatre ou cinq personnes comprenant des enseignants et des représentants du monde du travail, à qui SCOTVEC dispense une formation particulière, fournit un guide très détaillé[1] et apporte le soutien technique requis.

Quant aux modules locaux, ils doivent être approuvés par SCOTVEC. Une fois qu'ils le sont, ils sont inclus dans le catalogue natioral et peuvent être offerts par tous les centres de formation accrédités.

3.2 Assurance de *la qualité du système*

Tout en facilitant l'accès à la formation professionnelle aux jeunes et aux adultes, en permettant l'élaboration de programmes d'apprentissage variés et en remplaçant les examens nationaux par une évaluation interne, continue et critériée des apprentissages, le Certificat national doit être crédible. Pour ce, il est nécessaire que les standards nationaux (compétences à acquérir et critères de performance) soient respectés par tous les centres de formation pour tous les étudiants. C'est pourquoi SCOTVEC a institué un triple mécanisme d'assurance de la qualité.

Premièrement, tout centre de formation qui veut dispenser des modules du Certificat national doit être autorisé à le faire et, à cette fin, satisfaire à treize critères démontrant que le centre possède les

---

(1) Cf. SCOTVEC, Guidelines for Module Writers, How to Write a Module Descriptor, avril 1988, 33 pages et trois annexes.

ressources humaines, pédagogiques et matérielles requises. Ces critères sont les suivants[1]:

1. Remplir à la satisfaction de SCOTVEC les formules expliquant de façon succincte ce que comprendront les modules offerts[2];

2. Démontrer que la gestion et l'organisation du centre garantissent une formation de qualité à long terme;

3. Assurer que le personnel enseignant est dûment qualifié;

4. Établir la liaison avec d'autres centres quand cela s'avère approprié;

5. Posséder toutes les ressources nécessaires pour dispenser les modules et évaluer les apprentissages conformément aux spécifications des modules;

6. Être à même d'organiser la formation des intervenants;

7. Mettre au point des mécanismes internes d'assurance de la qualité en consultation avec les intervenants;

8. Fournir un environnement propice à l'apprentissage;

9. Prévoir un système adéquat d'initiation et de soutien pour les étudiants;

10. Offrir aux étudiants la possibilité de choisir des activités de développement personnel;

11. Adopter une approche centrée sur l'étudiant, qui réponde à ses besoins individuels de formation;

12. S'engager à utiliser les méthodes d'évaluation prescrites;

13. Accepter, en plus de celle de SCOTVEC, la supervision des inspecteurs du ministère de l'Éducation.

---

(1) Cf. SCOTVEC, National Certificate. Validation of Centres. An Occasional Paper, mars 1988, p. 8.

(2) Cf. SCOTVEC, The National Certificate. Guide to Procedures. Session 1987-1988, Glasgow, juillet 1987, p. 25-34.

Deuxièmement, SCOTVEC possède une équipe d'examinateurs externes à temps complet, les uns et les autres oeuvrant dans des régions particulières. Ces examinateurs visitent régulièrement les centres de formation pour voir, à partir des critères d'accréditation des centres, de quelle façon les modules sont dispensés, apporter de l'assistance au personnel et participer à leur perfectionnement. Plus précisément, les visites vont porter sur les activités de mise à niveau, ce qui se fait pour ceux qui apprennent rapidement, le matériel didactique, le dossier des étudiants, etc. Les examinateurs assurent également le lien entre les centres et SCOTVEC.

Troisièmement, SCOTVEC a institué un mécanisme permettant de vérifier le travail qui se fait dans chacun des modules. Ce travail incombe à des spécialistes de matière, qui le font à temps partiel et qui viennent des milieux de l'éducation, de l'industrie et du commerce. Ces intervenants jouent un rôle de premier plan quant au soutien aux formateurs et au respect des standards nationaux. Une visite typique des spécialistes de matière comprend les activités suivantes: recueillir des données sur les instruments d'évaluation, s'assurer que ces derniers correspondent aux spécifications des modules, discuter des problèmes posés par l'évaluation, acheminer un rapport à SCOTVEC.

3.3 *Certification des compétences*

À la fin d'un programme, SCOTVEC remet à l'étudiant un Certificat national qui fait état des modules composant le programme et les dates auxquelles ces modules ont été complétés.

Est annexée au Certificat la liste de tous les résultats d'apprentissage des différents modules, si bien qu'on peut savoir précisément ce

que l'étudiant connaît et est capable d'accomplir[1]. Autrement dit, le Certificat national constitue un véritable profil de compétences.

Advenant le cas où l'étudiant complète d'autres modules par la suite, ils s'ajouteront au Certificat national.

4. Les organismes de soutien et leurs rôles

Les centres de formation et SCOTVEC ne pourraient pas jouer adéquatement leurs rôles sans le soutien des six autres organismes suivants: le Curriculum Advice and Support Team (CAST), le Scottish Council for Educational Technology (SCET), le Microelectronics Development Centre (MEDC), le Scottish Institute of Adult and Continuing Education (SIACE), le Scottish Education Department (SED) et la Manpower Services Commission (MSC) ou la Training Commission (TC).

4.1 CAST

L'implantation du Certificat national représentait des défis considérables et inquiétants pour les formateurs. On passait d'une formation centrée sur l'enseignement à une formation centrée sur l'apprentissage, d'examens externes à une évaluation interne, continue et critériée. De plus, il fallait, en partant de modules qui précisaient les connaissances et habiletés à maîtriser ainsi que les critères de performance, déterminer et planifier les stratégies d'apprentissage et d'évaluation. Aussi, dès le départ, le ministère de l'Éducation a-t-il institué un organisme de soutien appelé le Curriculum Advice and Support Team (CAST).

---

(1) Cf. annexe 6 pour un spécimen de Certificat.

Localisé au School of Further Education du Jordanhill College of Education de Glasgow[1], le CAST publie des documents pour aider les formateurs à élaborer et à dispenser les modules (il a notamment publié un modèle d'élaboration de modules), participe à la formation et au perfectionnement des formateurs et élabore des modules servant à la formation et au développement des formateurs[2]. De plus, il a mis sur pied, au Jordanhill College, un centre de ressources où on retrouve tous les instruments de travail touchant les modules, la formation et le perfectionnement des formateurs. Le centre possède également une banque de données informatisée sur les ressources disponibles.

4.2 SCET

Établi en 1975, situé à Glasgow et financé en bonne partie par le ministère de l'Éducation, le Scottish Council for Educational Technology a entre autres missions celle de développer l'autoformation assistée (Open Learning). Le Certificat national mettant l'accent sur l'apprentissage et l'accès à la formation qualifiante pour les jeunes et les adultes, le ministère de l'Éducation lui demandait, en 1984, d'assumer la responsabilité d'un projet réalisé avec cinq régions et visant l'élaboration, l'expérimentation et l'échange de matériel d'auto-apprentissage pour dix modules. Le rôle du SCET dans ce projet consistait notamment à coordonner les efforts, former les personnes-ressources, leur fournir des instruments de travail et évaluer les résultats. Au terme du projet (1987), un consortium de toutes les régions a été mis sur pied en vue d'élaborer et d'échanger du matériel d'autoformation pour le plus grand nombre de modules possible.

---

(1) Jordanhill College of Education est le plus important établissement de formation des formateurs de l'Europe de l'Ouest. Il accueille quelque 2300 étudiants à temps complet. Il assure entre autres la formation des formateurs du FE et la sanctionne au moyen d'un certificat.

(2) Cf. annexe 7 pour la liste des 23 modules disponibles au moment de la mission.

Par ailleurs, la Manpower Services Commission (Training Commission) a également subventionné le SCET pour aider un consortium de ses centres de formation à développer l'autoformation assistée en vue de faciliter l'accès à la formation modulaire du Certificat national.

4.3 MEDC

Financé par le ministère de l'Éducation, le Microelectronics Educational Development Centre du Paisley College of Technology de Glasgow est le centre national de formation des formateurs dans le domaine des nouvelles technologies. Le centre élabore également du matériel didactique qu'utilisent les autres collèges. Élaboration du matériel et formation donnent lieu à une étroite collaboration avec l'industrie et la formation est dispensée selon l'approche modulaire.

4.4 SIACE

Le Scottish Institute of Adult and Continuing Education a été créé en 1985 et est notamment financé par le SED. Son rôle consiste, à partir de recherches et de consultations, à aviser les autorités gouvernementales et les établissements de formation sur l'état et les besoins de l'éducation des adultes. Ses priorités majeures sont l'accès des adultes et des femmes à l'éducation.

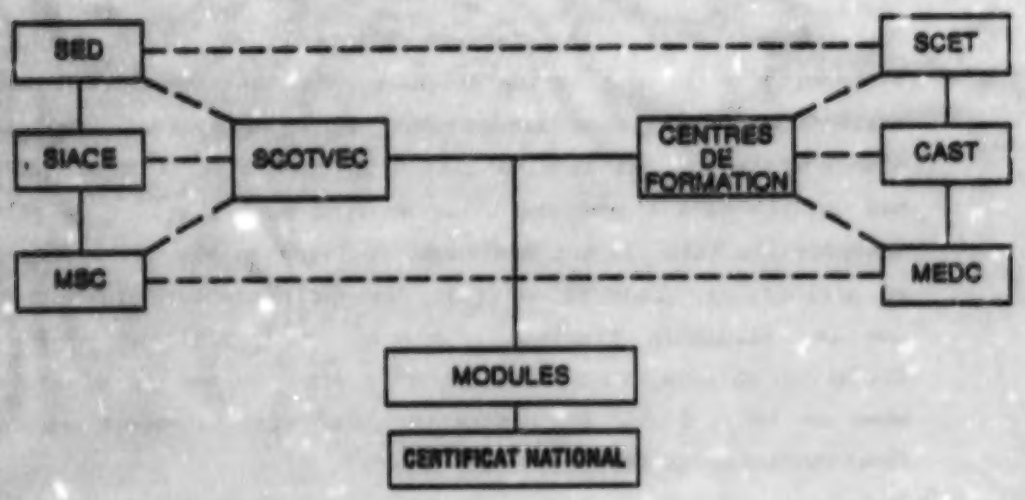
4.5 SED et MSC (TC)

Le ministère de l'Éducation, qui a pris l'initiative d'implanter le Certificat national et qui, par la suite, en a confié la responsabilité à SCOTVEC, continue à soutenir le système sur les plans technique et financier. Il participe à la supervision de ce que font les centres de formation, a des représentants au conseil d'administration de

SCOTVEC et contribue à financer l'ensemble des organismes qui ont un rôle à jouer relativement au Certificat national.

Quant à la MSC (TC), elle a elle aussi des représentants au conseil d'administration de SCOTVEC et, entre autres, finance certaines des initiatives du SCET, de SCOTVEC et des collèges.

5. Illustration graphique du système[1]



C. RÉSULTATS ATTEINTS ET DÉVELOPPEMENTS ENTREPRIS

Quatre ans après le début de l'implantation du Certificat national, les divers intervenants manifestent un degré de satisfaction élevé. L'accès à la formation professionnelle postobligatoire a considérablement augmenté. Divers développements d'importance ont vu le jour, dont

(1) Les lignes continues représentent une responsabilité principale ou exclusive. Les lignes discontinues indiquent une responsabilité secondaire ou un rôle de soutien.

l'expérimentation de la reconnaissance des acquis et l'élargissement de l'approche modulaire aux cours avancés du Further Education.

1. Satisfaction des intervenants et des étudiants

La mission a permis de rencontrer bon nombre de personnes, parmi lesquelles se retrouvaient des fonctionnaires du SED et du SCOTVEC, des directeurs de collège, des formateurs, de même que des étudiants jeunes et adultes.

On a été unanime à reconnaître l'intérêt et la valeur du nouveau système, même si son implantation a exigé beaucoup des personnes qui avaient vécu plusieurs années dans l'ancien système. Des formateurs d'un certain âge ont exprimé l'opinion qu'ils ne se seraient peut-être pas engagés dans l'aventure s'ils avaient su à l'avance ce qu'elle leur demanderait. Mais ils ont également souligné qu'ils ne reviendraient pas en arrière, que leur tâche était devenue nettement plus stimulante et que les étudiants tiraient maintenant bien meilleur profit de leur formation qu'auparavant. *Mutatis mutandis*, le son de cloche a été le même de la part des administrateurs des établissements ainsi que des fonctionnaires du SED et du SCOTVEC.

Un groupe d'étudiants qui s'est montré particulièrement satisfait du Certificat national est celui des 23 adultes de 20 à 45 ans qui en étaient à la dernière phase d'un projet entrepris en août 1987 avec 30 participants et intitulé «Access Programme». Ce projet avait pour but de permettre l'accès à des études universitaires dans des secteurs technologiques de pointe à des personnes qui avaient quitté les études, travaillaient ou étaient en chômage. Il avait été mis sur pied avec la collaboration des deux universités de Glasgow, l'une et l'autre s'étant engagées à admettre les étudiants qui auraient réussi l'«Access Programme». Le projet comprenait deux modules de base (core curriculum) axés sur les mathématiques, la physique, l'informatique et les méthodes

d'apprentissage, de même que des modules au choix portant sur les mathématiques et la physique avancées, la chimie et le génie. Il mettait l'accent sur le soutien pédagogique et les modalités d'apprentissage adaptées aux adultes. Par ailleurs, il tenait compte des connaissances et habiletés déjà maîtrisées de façon à ne faire acquérir que la formation manquante. Résultat? Les 23 étudiants rencontrés s'apprêtaient à entreprendre des études universitaires dans les domaines suivants: technologie éducative, électronique, informatique, métallurgie, bio-chimie, génie civil, génie mécanique et génie industriel.

2. Augmentation de l'accès à la formation et diminution des abandons

Le rapport annuel 1987 du SCOTVEC nous présente des statistiques comparatives entre les années 1984-1985, 1985-1986 et 1986-1987 touchant le nombre d'étudiants inscrits à au moins un module, le nombre de modules suivis, le nombre de modules réussis et le nombre de certificats émis[1]. Ces statistiques sont les suivantes:

DONNÉES / ANNÉES	1984-1985	1985-1986	1986-1987
1. Étudiants inscrits	50 406	81 513	105 701
2. Modules suivis	312 075	539 080	677 159
3. Modules réussis	266 927	365 751	490 064
4. Certificats émis	44 131	63 308	86 271

(1) SCOTVEC, Annual report 1987, Glasgow, novembre 1987, p. 18.

Le nombre d'étudiants (jeunes et adultes) inscrits, de modules suivis, de modules réussis et de certificats émis a donc doublé de 1984-1985 à 1986-1987.

Un autre point à souligner est le fait que la proportion d'abandons est passée de près de 20 p. cent en 1985-1986[1] à environ 7,5 p. cent en 1986-1987[2].

Au Telford College of Further Education d'Edinburgh, les étudiants sont passés de 10 000 à 13 000 entre 1984-1985 et 1987-1988, soit une augmentation de près de 33 p. cent. Le département d'administration ainsi que le département d'art et d'aménagement d'intérieurs ont notamment connu une forte augmentation d'inscriptions, attribuée à la flexibilité que permettent les modules. Dans le cas du second département, l'augmentation des étudiants à temps partiel a été de 500 p. cent.

Au Inverness College of Further and Higher Education, l'effectif étudiant total a plus que doublé en moins de 4 ans, malgré une décroissance continue de la «clientèle» régulière. Cela s'expliquerait en partie par le fait que l'approche modulaire et l'évaluation continue et critériée réduisent considérablement les échecs et les abandons[3].

7. Expérimentation et implantation de la reconnaissance des acquis

Relativement peu d'importance semble avoir été accordée à la reconnaissance des acquis non scolaires dans les premières phases de la réforme écossaise. La raison peut en être que le Certificat national a tout

---

(1) Cf. SED, **Statistical Bulletin**, avril 1988, p. 2.

(2) Cf. SCOTVEC, **Annual Report 1987**, p. 18.

(3) Cf. POTTER, A. et THÉRIAULT, M., **Rapport de la visite au collège d'Inverness**, juin 1988, p. 2.

d'abord été pensé pour les 16-18 ans avant de viser les 16 ans et plus. Mais la reconnaissance des acquis lui est si intimement liée qu'on n'allait pas tarder à s'y intéresser activement.

Au collège Telford, un autre département où l'introduction de modules a attiré beaucoup plus d'étudiants, surtout des adultes, est celui des services alimentaires. Or, les adultes désirent se faire octroyer la certification attachée aux modules dont ils maîtrisent déjà les résultats d'apprentissage. Aussi a-t-on entrepris d'y implanter la reconnaissance des acquis. La méthode expérimentée est celle de «checklists», c'est-à-dire que, pour chaque sous-compétence, on énumère sur une formule les critères de performance requis. L'étudiant identifie les aspects de la sous-compétence qu'il maîtrise et, pour chacun, fournit des preuves à cet effet[1]. Les résultats des évaluations sont consignés sur des formules préétablies précisant de quelles façons les évaluations ont été faites et contenant les commentaires des évaluateurs[2].

4. Reconnaissance de l'apprentissage effectué en cours d'emploi

Dès le départ, il était évident que les objectifs de plusieurs modules pourraient être atteints, évalués et sanctionnés en milieu de travail puisqu'ils étaient centrés sur des compétences établies par l'industrie et l'entreprise. Un certain nombre d'expérimentations en ce sens ont donc été mises sur pied avec le soutien technique et financier de la Manpower Services Commission (Training Commission), notamment dans le domaine de la pêche maritime et de l'alimentation. Comme résultat de ces expérimentations, SCOTVEC est à mettre au point une formule de certification de l'apprentissage réalisé en cours d'emploi. On en est donc

---

(1) Cf. annexe 8.

(2) Cf. annexe 9.

pratiquement arrivé au point de posséder un système de qualification professionnelle unifié, c'est-à-dire un système qui se fonde tout autant sur l'apprentissage en milieu de travail et sur l'autoformation que sur l'apprentissage scolaire[1].

5. Adéquation du Certificat national aux besoins du marché du travail

Un des objectifs poursuivis par l'implantation du Certificat national était de faire en sorte que la main-d'oeuvre soit en mesure de répondre aux nouvelles tendances de l'économie, notamment le développement du secteur des services et celui de la haute technologie. Or, l'approche modulaire a permis de mettre au point des programmes de formation adaptés à des industries de pointe, comme c'est le cas, par exemple, dans le cadre du projet conjoint réunissant le collège d'Aberdeen et la Compagnie Shell Expro[2]. De plus, cette approche a rendu possible la mise à jour constante des modules relatifs à la haute technologie, alors que la vie utile de ces modules n'excède pas deux ans[3].

6. Élargissement de l'approche modulaire aux cours avancés du Further Education et à la formation supérieure

Au mois de mars 1988 et après avoir consulté les organismes intéressés, SCOTVEC lançait un projet visant à étendre l'approche modulaire aux cours avancés du Further Education, cours qui correspondent clairement aux cours du niveau collégial québécois[4]. Selon ce projet, les cours

---

(1) Cf. ELLIOTT, David, **Summary of the Accreditation of Work-Based Learning Project**, 6 p. Voir également MACK, D., **VET in Scotland**, p. 12.

(2) Cf. plus haut, p. 33 et 34.

(3) Cf. MACK, D., **VET in Scotland**, p. 21.

(4) Cf. annexe 10.

traditionnels seront remplacés par des modules représentant en principe entre 80 et 120 heures d'apprentissage, 40 heures équivalant à une unité ou crédit. Tout ensemble de modules qui correspondra à une compétence générale relative à un champ d'activités professionnelles mènera à l'obtention d'un certificat national supérieur (12 unités) ou d'un diplôme national supérieur (30 unités). L'ensemble des modules d'un certificat ou d'un diplôme devra être tel que chaque certificat ou diplôme ait une cohérence interne, possède une valeur en soi et soit pertinent par rapport à des besoins du marché du travail, en permettant l'acquisition d'habiletés et de connaissances selon des niveaux de performance requis. Pour dispenser les modules, les collèges devront recevoir une accréditation et accepter une forme d'examen externe de leurs pratiques. À côté des modules nationaux élaborés sous la responsabilité de SCOTVEC, les collèges pourront mettre au point des modules locaux. De par la volonté gouvernementale, cette initiative s'étendra par la suite à l'ensemble de la formation supérieure[1].

D. PROBLÈMES RENCONTRÉS

D'après les témoignages recueillis, l'implantation du nouveau système a rencontré de la résistance de la part des syndicats d'enseignants. Par ailleurs, elle s'est faite sans que les formateurs et les administrateurs aient bénéficié de tout le soutien souhaitable. De plus, les premiers modules produits (environ 700) comportaient bien des faiblesses et ont dû être refaits. Mais il a été relativement facile de surmonter ces difficultés et les six problèmes les plus importants ont été et demeurent les suivants.

---

(1) Cf. SCOTVEC, Advanced Courses Development Programme. A Policy Paper. Glasgow, mars 1988, 8 p. Cf. aussi MACK, Donald, VET in Scotland, p. 13 et 14.

1. Élaboration des modules

Les principales difficultés rencontrées dans l'élaboration des modules ont trait à la détermination et à la formulation des compétences à acquérir ainsi qu'à l'établissement des critères de performance. Ces difficultés sont causées par les points de vue différents des membres des équipes d'élaboration, selon qu'ils viennent de la petite ou de la grande industrie ou encore du monde de l'éducation. Il faut absolument que l'entreprise participe à l'élaboration des modules. Par contre, sa participation doit être pondérée par les autres partenaires afin de diminuer le risque de perdre la transférabilité des apprentissages.

2. Complexité administrative

À moins de disposer du soutien technique requis, il n'est pas facile de composer avec la grande complexité administrative qu'engendre le système. Cette dernière exige beaucoup de temps des formateurs et des administrateurs. Le collège d'Inverness, dont 85 p. cent des étudiants sont inscrits aux cours non avancés du Further Education et qui offre 1200 modules, a informatisé les horaires, ce qui a résolu une partie du problème. Au collège Telford, on envisage d'informatiser toute la gestion des programmes, c'est-à-dire les horaires, les places disponibles, le relevé des absences et des résultats, la tâche des formateurs, etc.

3. Tendance à multiplier les modules

Le catalogue des modules comprend déjà quelque 2200 titres et les demandes d'ajouts sont nombreuses. Il faudra donc trouver un juste équilibre entre la tendance à la prolifération et une nécessaire rationalisation.

4. Lacunes des modules

Les modules actuels ont été dérivés des cours qu'ils ont remplacés. Or, ces cours reflétaient plus ce qui pouvait être enseigné en classe et dans les laboratoires que ce qui est vraiment important aux yeux des employeurs. Bien qu'on ait tenu compte des besoins du marché du travail en les élaborant, les modules risquent donc de ne pas correspondre à ces besoins autant qu'il serait souhaitable.

5. Services d'encadrement

On a consacré des efforts particuliers et non négligeables à mettre sur pied et à développer des services de tutorat et de counseling dans les centres de formation, services qui visent notamment à aider les étudiants à faire des choix qui n'aillent pas à l'encontre de la nécessaire intégration des apprentissages. Cependant, il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine crucial pour le bon fonctionnement du système.

6. Mécanisme d'assurance de la qualité éventuellement coûteux

Le nouveau système de formation et de qualification professionnelles écossais repose sur des standards (i.e. des compétences et des critères de performance) nationaux. Pour des raisons de crédibilité et d'efficacité, il faut s'assurer que les centres de formation ont ce qu'il faut pour dispenser les modules et que les mêmes compétences sont évaluées de la même façon partout. En d'autres termes, il faut un mécanisme d'assurance de la qualité. Mais le problème consiste à déterminer l'ampleur que doit prendre ce mécanisme. En effet, plus il sera complet et rigoureux, plus il permettra de garantir la qualité du système. Mais plus aussi il peut devenir coûteux, jusqu'à dépasser la capacité de payer de ceux qui ont à le financer.

E. CONCLUSIONS DE LA PREMIÈRE PARTIE

L'examen de la réforme écossaise du système de formation et de qualification professionnelles nous amène à tirer les quatre conclusions suivantes.

1. Le Certificat national, une révolution tranquille

Les Écossais n'hésitent pas à qualifier de révolution tranquille[1] et d'innovation la plus audacieuse en Europe[2] l'implantation et le développement du nouveau système de formation et de qualification professionnelles, tellement il se démarque de l'ancien. En effet, tout en étant doté d'un solide mécanisme d'assurance de la qualité, le Certificat national se caractérise par une grande flexibilité, tant au point de vue des programmes qu'à ceux des lieux et des modes d'apprentissage, par l'équilibre et la corrélation entre l'apprentissage théorique et l'apprentissage pratique, ainsi que par une plus grande adéquation de la formation aux besoins réels des personnes, des travailleurs et des employeurs. Étant centré sur l'étudiant et les résultats de l'apprentissage, il modifie profondément le rôle des formateurs qui, de transmetteurs de connaissances qu'ils étaient, deviennent des organisateurs et des facilitateurs de l'apprentissage. Par ailleurs, il favorise la formation permanente en permettant l'accumulation et le transfert des unités ou des crédits. Finalement, il fait du monde de l'éducation et du monde du travail des partenaires actifs dans la détermination, la prestation et l'évaluation de la formation.

---

(1) Cf. SED, 16+ in Scotland. The National Certificate. Guide to Parents and Students, Edinburgh, mars 1986, p. 1. Cf. également SCOTVEC, The National Certificate at Work, Glasgow, novembre 1987, p. 3.

(2) Cf. SCOTVEC, The National Certificate at Work, Glasgow, novembre 1987, p. 8.

2. La réforme écossaise, une réussite

La réforme écossaise comporte son lot de difficultés et de problèmes. Néanmoins, compte tenu des résultats atteints, elle constitue une réussite incontestable, dont les Écossais sont clairement conscients[1] et à laquelle plusieurs pays, outre le Québec, ont commencé à s'intéresser tels la Chine, la Hollande, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et les autres pays du Royaume-Uni, c'est-à-dire l'Angleterre, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord.

3. Le rôle prépondérant de l'Éducation

Tout en s'étant faite en concertation avec le monde du travail, l'implantation du Certificat national a été et demeure principalement l'oeuvre du monde de l'éducation.

4. Raisons de la réussite de la réforme

Six raisons principales paraissent expliquer la réussite de la réforme.

Tout d'abord, elle a procédé d'une volonté politique forte. Le ministère de l'Éducation a coupé court à des consultations déjà longues et qui risquaient de s'éterniser sans rien ajouter à ce qu'on avait déjà identifié comme problèmes et pistes de solution. Puis il a résolument mis en oeuvre son plan d'action, tout en fournissant aux intervenants les ressources humaines, techniques et financières requises.

---

(1) «We, in Scotland, are convinced that we have an extensive, flexible and high quality provision, responsive to changing industrial and commercial needs, relevant to the demands of a changing society, and appropriate to the aspirations of individual students.» Cf. MACK, D. VET in Scotland, p. 21.

En deuxième lieu, l'opération s'est réalisée dans un laps de temps très court, c'est-à-dire moins de deux ans. Toutes les personnes interrogées à ce sujet ont reconnu que la réforme aurait pu échouer si elle s'était étendue sur une plus longue période de temps.

Troisièmement, en plus de mécanismes internes d'analyse institutionnelle, la réforme s'est accompagnée de la mise sur pied d'un mécanisme externe d'assurance de la qualité comprenant l'encadrement du travail des équipes responsables de la détermination des compétences et des critères de performance, l'accréditation des centres de formation et l'examen des ressources et des pratiques des centres de formation.

Quatrièmement, les administrateurs et les formateurs des centres de formation ont bénéficié d'un soutien financier et(ou) technique du ministère de l'Éducation et d'organismes comme le Curriculum Advice and Support Team, le Scottish Council for Educational Technology et le Microelectronics Development Centre.

Cinquièmement, ont présidé à la réforme des personnes hautement compétentes, au premier chef les Inspecteurs du ministère de l'Éducation, auxquels se sont adjoints des administrateurs et des enseignants spécialement choisis et dégagés à cette fin.

Sixièmement, la réussite écossaise tient probablement aussi à la taille du pays, à un système d'éducation fonctionnant de façon centralisée et assumant depuis toujours en très grande partie la responsabilité de dispenser et de sanctionner la formation professionnelle[1].

---

(1) L'Écosse a une population de cinq millions et demi d'habitants et compte 55 collèges de Further Education.

DEUXIÈME PARTIE: LA RÉFORME ANGLAISE, LES QUALIFICATIONS PROFESSIONNELLES NATIONALES[1] ET LE RELEVÉ CUMULATIF DES QUALIFICATIONS

---

(1) National Vocational Qualifications (NVQ).

Parallèlement à l'Écosse, les autres pays du Royaume-Uni (l'Angleterre, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord) ont aussi amorcé, ces dernières années, une radicale et vigoureuse réforme de leur système de formation et de qualification professionnelles. Pour demeurer compétitifs dans une économie mondiale caractérisée par l'évolution technologique et une concurrence de plus en plus vive, ces pays ont décidé d'augmenter la productivité de leur main-d'oeuvre. Par voie de conséquence, ils se sont attaqués à une double tâche: premièrement, améliorer la formation professionnelle et faire en sorte de mener le plus grand nombre de personnes possible à une qualification; deuxièmement, améliorer et rationaliser le système de qualification professionnelle en place.

En ce qui concerne la **formation professionnelle**, on a entrepris de la faire correspondre davantage aux besoins effectifs du monde du travail et d'en diversifier les modes d'acquisition. On a adopté un ensemble de moyens pour la rendre accessible aux travailleurs en emploi qui, en raison de la baisse démographique[1], resteront plus longtemps sur le marché du travail. On a aussi pris des mesures pour permettre au plus grand nombre possible de chômeurs et de jeunes d'accéder à une formation qualifiante.

En ce qui a trait aux **qualifications professionnelles**, on a cherché à trouver des solutions aux trois problèmes suivants: le nombre important de travailleurs non qualifiés (plus de 60 p. cent), une grande diversité de qualifications de valeur par ailleurs inégale et un type de qualification n'indiquant pas clairement les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être possédés par les détenteurs de ces qualifications.

---

(1) «Within the overall labour force, the importance of particular age groups will change. As noted in previous Plans, the members in the population reaching school leaving age will continue to fall until 1993. The population of 18-24 year-olds is also falling, and the decline will accelerate over the planning period. Thus the prime age-group of 25-55 year-olds will form a larger part of the overall labour force.» (MSC, **Corporate Plan 1987-1991**, Sheffield, novembre 1987, p. 6).

Comme l'a fait la première partie du rapport pour la réforme écossaise, cette deuxième partie traitera successivement des éléments et du fonctionnement du nouveau système anglais, des avantages qu'il représente, des développements auxquels il mène et des problèmes qu'il pose.

A. ÉLÉMENTS ET FONCTIONNEMENT DU NOUVEAU SYSTÈME

Le nouveau système qui se met en place et dont l'implantation doit être complétée en 1991 repose sur ce qu'on appelle les «standards», terme qu'on pourrait traduire en français par l'expression **normes professionnelles**. La responsabilité d'établir ces normes est celle des Lead Industry Bodies (LIBs). Agit comme catalyseur de la réforme un organisme qui jusqu'à tout récemment s'appelait la Manpower Services Commission (MSC) et qui s'appelle maintenant la Training Commission (TC). L'octroi des qualifications professionnelles relève d'organismes particuliers. Finalement, l'articulation du système est assurée par un organisme créé en 1986, le National Council for Vocational Qualifications (NCVQ).

1. L'élément fondamental du système: les «standards» ou normes professionnelles

Un document de la Manpower Services Commission de 1987, *The New Training Initiative*, a proposé qu'une nouvelle notion, celle des «standards», devienne dorénavant la base de la formation professionnelle, de l'évaluation des acquis et des qualifications.

Les «standards» représentent les connaissances, les habiletés et les comportements exigés par rapport à des fonctions de travail, ainsi que le niveau de performance requis. Ils correspondent aux compétences ou aux résultats de l'apprentissage («learning outcomes») et aux critères de performance des modules écossais.

L'élaboration des «standards» doit se faire à partir d'une notion large de compétence, comprenant tout aussi bien la capacité d'interagir avec les clients, les collègues et les supérieurs hiérarchiques que celles d'appliquer la savoir ou le savoir-faire à de nouvelles situations, de planifier son travail, de trouver des solutions à des problèmes, d'innover et de s'adapter à des activités non routinières.

Établir les «standards» par rapport à un champ d'activités professionnelles équivaut à élaborer une définition opérationnelle de la compétence dans ce domaine. On y arrive en dérivant un ensemble d'éléments constitutifs de cette compétence et en précisant, pour chaque élément, le niveau de performance exigé. Un élément de compétence décrit ce qu'une personne peut faire et démontrer ou les connaissances et le degré de compréhension voulus pour que la personne puisse demeurer performante, y compris dans différents contextes.

Le regroupement d'éléments de compétence (avec les critères de performance qui en sont indissociables) compose une unité de compétence, laquelle peut faire l'objet d'une certification. Plusieurs unités interreliées mènent à une qualification.

2. Le rôle des LEAD INDUSTRY BODIES (LIBs)

Les «standards» devant refléter les compétences et le niveau de performance exigés par les employeurs, il va de soi que ces derniers jouent un rôle de premier plan dans leur élaboration. D'autre part, le système mis en place étant national, il est nécessaire que les porte-parole du monde du travail puissent posséder une forte crédibilité et être à même d'oeuvrer à partir d'une perspective d'ensemble C'est pourquoi un document de 1986 de la MSC, *Working Together—Education and Training*, a confié à des organismes représentatifs du monde de l'industrie, du commerce et des affaires, soit les Lead Industry Bodies ou les Lead Bodies, la responsabilité de définir les «standards».

Là où ils existent, les organismes statutaires de formation (Statutory Training Organisations) agissent à titre de Lead Industry Bodies. Dans le cas contraire, le rôle échoit aux organismes non statutaires (Non-Statutory Training Organisations). Pour les fonctions de travail qui ne sont pas spécifiques à un secteur, on constitue des comités intersectoriels.

Les représentants du monde du travail accomplissent leur tâche conjointement avec des éducateurs et des experts en définition de «standards», la priorité étant donnée aux secteurs d'emploi en développement comme, par exemple, les télécommunications.

3. La Manpower Services Commission (Training Commission) et ses rôles

Devenue récemment la Training Commission, la Manpower Services Commission n'est pas un ministère. C'est un organisme qui a été créé en 1974 et qui s'occupe d'emploi et de formation préparatoire à l'emploi. La Commission est formée de dix membres nommés par le gouvernement central pour des mandats de trois ans après consultation des principales organisations d'employeurs, des autorités locales, des syndicats et du monde de l'éducation.

Depuis le début, la Commission constitue le catalyseur de la réforme du système de formation et de qualification professionnelles en assumant un ensemble de rôles critiques et en disposant à cette fin d'un budget annuel de près de trois milliards de livres (plus de sept milliards de dollars). En plus d'apporter un soutien technique à l'élaboration des standards et de financer des projets de recherche, la Commission gère plusieurs programmes de subventions qui ont pour buts d'améliorer la formation ainsi que de faciliter l'accès à une formation qualifiante de la part des jeunes et des chômeurs.

3.1 *Soutien au travail d'élaboration des «standards» et subvention de projets de recherche*

C'est de diverses façons que la Commission soutient le travail d'élaboration des «standards». Elle assure la formation des représentants des Lead Industry Bodies qui l'exécutent, de même qu'elle délègue des experts à leurs comités. De plus, elle leur fournit des guides sur la méthodologie d'établissement et d'évaluation des standards[1]. Ces responsabilités s'exercent dans le cadre du **Occupations Standards Programme**.

Elle peut aussi, conjointement avec l'industrie ou d'autres partenaires, subventionner des projets de recherche particuliers touchant le nouveau système en voie d'implantation. C'est ainsi qu'avec le ministère de l'Éducation et de la Science elle a financé un projet visant l'expérimentation de l'approche américaine intitulée **Student Potential Program** et son adaptation au contexte du Royaume-Uni. Mise au point par la firme McBer de Boston et le Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) et fondée sur une entrevue individuelle d'une heure, cette approche vise à identifier les compétences génériques des personnes et à prédire leurs chances de réussite touchant un emploi ou des études superieures[2]. Tout en démontrant la valeur de l'approche, l'expérimentation a notamment amené à conclure qu'elle ne peut être

---

(1) Présentement au nombre de huit, ces guides sont les suivants:

1. **A Code of Practice and a Development Model**
2. **Deriving Elements of Competence**
3. **The Definition of Competences and Performance Criteria**
4. **The Characteristics of Units of Competence**
5. **Selecting Suitable Methods of Assessment**
6. **Monitoring of Assessment Practices**
7. **Identifying Underpinning Knowledge and Understanding**
8. **Encompassing Task Management and Role/Environment Skills in Standards**

(2) Les onze compétences génériques du **Student Potential Program** sont les suivantes: l'initiative, la persévérance, la créativité, la planification, l'analyse critique, le contrôle de soi, le leadership, l'influence, la confiance en soi, la perception de ce que pensent et ressentent les autres, la sollicitude envers les autres.

adoptée telle quelle en Angleterre, qu'elle n'est pas susceptible d'être utilisée sur une grande échelle et que les conditions d'utilisation exigées par les auteurs américains posent problème[1].

3.2 *Soutien à l'amélioration de la formation*

Grâce à deux programmes de subventions qui totalisent un demi milliard de livres, la Commission cherche à promouvoir l'amélioration de la formation professionnelle au double point de vue du contenu de la formation et de ses modes d'acquisition.

Appelé **Technical and Vocational Education Initiative** (TVEI), le premier de ces programmes a pour but de rendre la formation dispensée par les écoles et les collèges de Further Education plus conforme aux besoins du marché du travail en faisant une place plus grande à la technologie et, le cas échéant, en remplaçant des cours qui n'ont plus de raison d'être par d'autres qui s'imposent. Le programme tend aussi à susciter la mise en place de pratiques pédagogiques plus centrées sur les étudiants, les résultats de l'apprentissage et le développement d'habiletés fondamentales. Les subventions peuvent servir à acheter de l'équipement tout autant qu'à perfectionner le personnel et elles peuvent s'étaler sur une période de cinq ans.

Le deuxième programme s'adresse aux collèges d'enseignement supérieur, aux écoles polytechniques et aux universités. Il s'intitule **Enterprise in Higher Education** et a pour buts que les étudiants soient initiés aux sciences et à la technologie modernes, utilisent leurs connaissances et compétences pour résoudre des problèmes qui se posent dans la vie réelle, accroissent leur confiance en eux-mêmes ainsi que leur capacité d'adaptation, fassent l'expérience du monde du travail et cultivent une

---

(1) Cf. OTTER, Sue, **The Student Potential Programme and the Job Training Scheme**, Sheffield, 1988, 48 p.

attitude ouverte relativement à l'industrie, au commerce, aux affaires et à la vie communautaire. Les projets subventionnés peuvent viser l'instauration de pratiques comme la formation en alternance («cooperative education»; «sandwich courses»), le développement des habiletés d'entrepreneuriat, l'ouverture des formateurs et des étudiants au monde du travail, etc. En vertu de ce programme, les établissements peuvent obtenir des subventions s'échelonnant sur cinq ans et totalisant un million de livres. En 1987-1988, la Commission a reçu 62 demandes de subventions et en a accepté dix.

3.3 *Facilitation de l'accès à la formation qualifiante*

En plus des deux programmes précédents, la Commission administre également d'autres programmes qui ont pour objectif de faciliter l'accès à une formation qualifiante de la part des jeunes et des chômeurs.

Le premier programme, le **Youth Training Scheme** (YTS), dont le budget est d'un milliard de livres, s'adresse aux 16-18 ans qui ont délaissé le système scolaire. Il vise à permettre à 400 000 jeunes par année de s'inscrire dans un collège, dans un centre de formation spécialisée ou dans un centre appartenant à une industrie ou à une entreprise. La durée de l'apprentissage peut être de deux ans ou d'une seule année. Dans le premier cas, on touche 28,50 livres par semaine la première année et 35 livres la seconde. Si on ne travaille pas, on peut se faire rembourser les frais de déplacement qui excèdent 3 livres par semaine. De plus, si on doit pensionner en dehors de la famille, on a droit à une compensation.

Le deuxième programme, qui bénéficie également de crédits d'un milliard de livres et qui s'appelle **Employment Training**, concerne les chômeurs, particulièrement ceux qui sont sans emploi depuis plus de six mois. Le programme veut leur permettre d'acquérir la formation requise pour

remplir les emplois disponibles qui s'accroissent du fait que le nombre de jeunes à joindre le marché du travail diminue d'année en année. Il tend aussi à leur offrir un programme de formation individualisé qui tient compte des connaissances et habiletés déjà acquises. Les services offerts comprennent de l'aide pour analyser les acquis, les aptitudes et les intérêts, de l'assistance pour déterminer les besoins de formation et arrêter un plan de formation, de l'information sur les possibilités de formation ainsi que les emplois disponibles[1] et, finalement, la dispensation d'une formation qualifiante selon des modes variés. Les chômeurs en formation conservent leurs prestations d'assurance-chômage, reçoivent une allocation hebdomadaire de formation d'au moins 10 livres, peuvent se faire rembourser leurs frais de déplacement excédant 5 livres et bénéficient d'une compensation s'ils doivent acquérir la formation dans une autre localité. De plus, les chefs de familles monoparentales se voient octroyer jusqu'à 50 livres par semaine pour chaque enfant.

4. Les rôles du National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) et des organismes de qualification

Les autres éléments du nouveau système sont le National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) et les organismes de qualification.

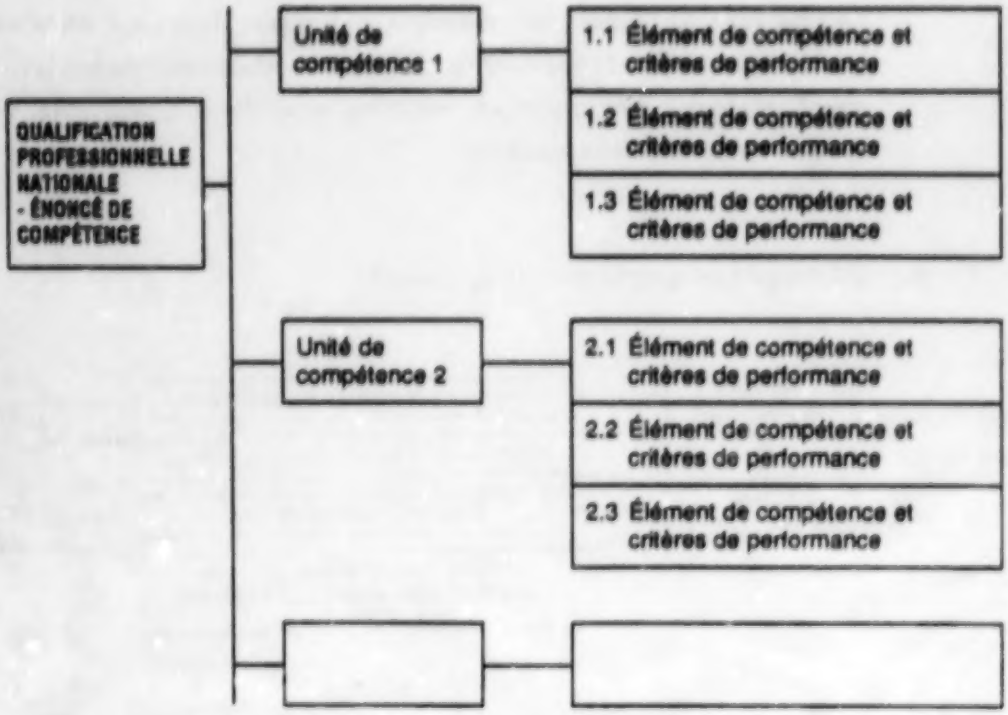
Établi en 1986 par le gouvernement central, le NCVQ est un organisme paragouvernemental dont la mission consiste à améliorer les qualifications professionnelles en faisant en sorte qu'elles se fondent sur les normes professionnelles («standards») définies par les Lead Industry Bodies. Sa mission consiste également à rationaliser le système de qualification professionnelle par la création d'un cadre national des

---

(1) À ce sujet, cf. **The Employment Training Interview. Identifying Personal Strengths and Past Achievements**, Sheffield, Training Commission, 1988, 53 p. (Achieving Quality No. 2: Guidance for Training Agents and Training Managers).

qualifications, qui aura pour effet d'augmenter le nombre des travailleurs qualifiés en encourageant plus de personnes à se former de façon continue et en permettant de sanctionner les compétences, peu importe quand et comment elles ont été acquises. Ce cadre intègre donc la reconnaissance des acquis.

La façon d'en arriver là est de certifier les «unités de compétence» élaborées par les LIBs avec l'aide de la Training Commission et de faire en sorte que l'accumulation d'unités interreliées mène à l'obtention de qualifications, celles-ci étant définies comme des énoncés de compétence. Le tout peut être schématiquement représenté comme suit[1]:

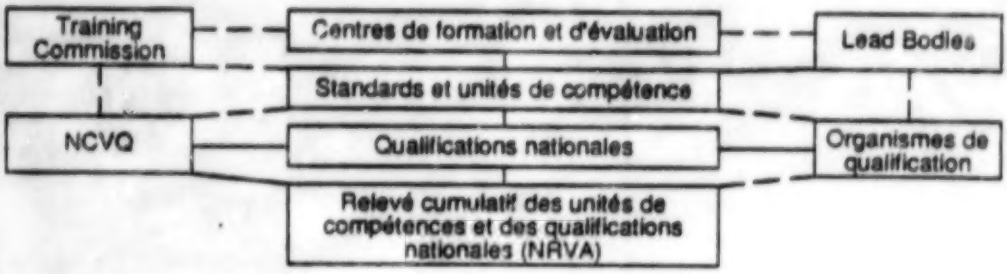


(1) Cf. MANPOWER SERVICES COMMISSION, **A Code of Practice and a Development Model**, Sheffield, 1988, p. 1 (Guidance Note 1).

Parallèlement à l'implantation du nouveau cadre de qualifications, le NCVQ est à mettre au point un relevé cumulatif des unités certifiées appelé National Record of Vocational Achievement (NRVA) et qui sera le pendant du Certificat national écossais.

Il est à remarquer que le NCVQ n'est pas en toute rigueur de termes un organisme de qualification. Son rôle est plutôt de reconnaître comme qualifications nationales les qualifications octroyées par les organismes qu'il accrédite à cette fin dans la mesure où ils rencontrent ses exigences. Les organismes accrédités doivent notamment fonder leurs qualifications sur les «standards» déterminés par les Lead Bodies et avoir des mécanismes d'assurance de la qualité. Les accréditations valent pour une durée de cinq ans. Très nombreux (il y en a plus de 300), les organismes qui accordent les qualifications sont diversifiés (associations professionnelles, organismes de formation industriels, etc.) et oeuvrent de différentes façons. Par exemple, ils peuvent reconnaître la formation menant à des qualifications et s'assurer de la qualité de cette formation au moyen d'évaluations externes. Ils peuvent aussi élaborer des cours et vérifier eux-mêmes l'atteinte des objectifs de ces cours par des examens.

5. Illustration graphique du système[1]



(1) Les lignes continues représentent une responsabilité principale ou exclusive. Les lignes discontinues indiquent une responsabilité secondaire ou un rôle de soutien.

B. AVANTAGES DU NOUVEAU SYSTÈME ET DÉVELOPPEMENTS PRÉVUS

Le nouveau système comporte de nombreux avantages. De plus, il entraîne un certain nombre de développements importants.

1. Avantages du nouveau système[1]:

Les avantages du système d'unités de compétence cumulatives que le NCVQ est à mettre en place sont les suivants:

1. Les unités peuvent être offertes et sanctionnées en plusieurs lieux;

2. On peut les réussir et les accumuler à divers moments;

3. On peut obtenir des certificats sur la base des mêmes compétences et des mêmes critères de performance, peu importent les modalités d'apprentissage; ainsi on peut faire certifier les connaissances et habiletés acquises dans des activités d'apprentissage abrégées, par auto-apprentissage assisté et par l'apprentissage expérientiel;

4. La certification par unités de compétence permet aux personnes de parfaire ou de mettre à jour leurs compétences plus rapidement et plus facilement;

5. Les certificats obtenus de divers organismes peuvent s'accumuler à l'intérieur d'un même système;

6. Les unités de compétence communes à plusieurs qualifications peuvent se transférer des unes aux autres sans qu'il soit nécessaire de refaire les apprentissages ou les évaluations;

7. Les qualifications fondées sur les unités de compétence rendent plus faciles les modifications qui peuvent s'imposer en raison d'exigences nouvelles des fonctions de travail puisqu'il peut suffire de remplacer quelques unités par d'autres seulement.

---

(1) Cf. **Developing a National System of Credit Accumulation and Transfer**, Londres, NCVQ, janvier 1988, p. 2 (NCVQ Information Leaflet No. 1).

2. L'évaluation sur demande ou la reconnaissance des acquis

L'évaluation des compétences va normalement se faire dans le cadre des programmes de formation. Des modalités particulières devront cependant être prévues pour évaluer les compétences des personnes qui ne sont pas inscrites à des programmes de formation et qui veulent obtenir des certificats pour des compétences acquises. Ce sont les organismes dispensateurs de la formation, c'est-à-dire les collèges ainsi que les centres de formation, et les employeurs qui devraient offrir ce service d'évaluation sur demande. L'évaluation en milieu de travail s'imposera souvent car c'est là qu'on pourra vraiment vérifier la maîtrise des compétences. Par conséquent, il est à prévoir que les industries et les entreprises deviendront de plus en plus des centres reconnus pour procéder aux évaluations menant à l'octroi des certificats. À cet effet, le NCVQ a subventionné une recherche d'une durée de deux ans et portant notamment sur le recrutement des candidats, l'entrevue initiale avec eux et l'élaboration d'instruments de travail pour les évaluateurs.

3. Approches nouvelles pour la «formation manquante»

Pour atteindre les objectifs visés par la réforme, il faudra que le système de formation professionnelle fasse preuve d'une grande flexibilité en offrant aux nombreuses personnes qui n'ont besoin que d'une formation partielle (manquante) des programmes individualisés et une grande diversité de modalités d'apprentissage.

4. Formation des responsables de la nouvelle formation professionnelle

Les changements qu'entraîne la réforme des qualifications professionnelles pour le système éducatif exigeront qu'on assure une formation spéciale au personnel administratif et aux formateurs. Cela demandera qu'on fasse usage de toutes les ressources disponibles, NCVQ, Training

Commission, ministère de l'Éducation, employeurs, établissements scolaires, etc. Cette formation portera entre autres sur le nouveau cadre de qualification professionnelle, la mise en place d'une approche modulaire et de modalités diversifiées d'apprentissage, l'élaboration de plans d'apprentissage et d'instruments d'évaluation, l'évaluation continue et critériée, l'évaluation en milieu de travail, l'aide pédagogique aux personnes en formation, particulièrement les adultes.

5. Extension de la réforme à la formation générale

Un autre développement majeur qui s'esquisse est celui de l'extension de la réforme de la formation professionnelle à la formation générale des niveaux secondaire et supérieur. Le Conseil de l'éducation secondaire est à établir un certificat général d'éducation secondaire qui, en spécifiant les résultats de l'apprentissage sous forme de connaissances, de compréhension et de processus mentaux (process skills), constitue une passerelle avec les compétences constituant les qualifications professionnelles nationales. Il est également possible que les certificats généraux d'études supérieures s'inspirent du certificat général d'éducation secondaire, partant, mettent l'accent sur l'acquisition d'habiletés pratiques et intellectuelles, ainsi que sur un processus d'évaluation continue et critériée.

C. PROBLÈMES RENCONTRÉS

Les échanges avec les représentants de la Training Commission et du National Council for Vocational Qualifications ainsi que l'analyse de la documentation recueillie ont permis d'identifier cinq problèmes principaux.

1. Dérivation des compétences

Le premier est de nature méthodologique et concerne la dérivation des compétences. Jusqu'à maintenant, pour ce faire, on s'est trop appuyé sur les analyses de tâches. Comme résultat, on s'est retrouvé devant des compétences étroites, ne reflétant que ce qui est requis pour exercer un emploi donné dans un contexte particulier et ne comportant pas l'ensemble des dimensions voulues pour permettre de les utiliser à long terme ainsi que dans diverses situations. Un effort considérable doit se faire afin de dériver les compétences des fonctions de travail (functional analysis) plutôt que des tâches (job analysis)[1].

2. Inexpérience des Lead Industry Bodies

Un deuxième problème tient au rôle dévolu aux Lead Industry Bodies, c'est-à-dire celui de définir les compétences et les critères de performance qui constituent la base des qualifications professionnelles. Plusieurs de ces organismes sont de création toute récente et un bon nombre n'ont pas l'expérience requise pour effectuer cette tâche. En conséquence, le travail risque d'être long, coûteux et, souvent, d'aboutir à des compétences qui ne soient pas suffisamment larges et transférables.

En particulier, la qualité du travail des organismes de formation non statutaires, qui représentent un tiers des travailleurs, pose problème dans 40 p. cent des cas. Il faut donc leur apporter une aide soutenue et

---

(1) Cf. HERMANN, Graham D., **Manual on Occupational Analysis**, North Ryde, Macquarie University School of Education, 1986. 35 p. (Document de travail).

les encadrer de façon assez étroite[1] pour qu'ils puissent accomplir leur travail convenablement.

3. Échéance de 1991

Comme on l'a vu, c'est en 1991 qu'on pensait avoir défini les standards pour tous les champs d'activités professionnelles. Mais cet objectif se révèle trop ambitieux. Ce qui est prévisible, c'est qu'on disposera à ce moment de standards pour la plupart des champs d'activités professionnelles et pour une partie importante de la main-d'oeuvre. De plus, la méthodologie d'élaboration des standards continue à évoluer, si bien que les standards devront faire l'objet de révisions et de mises à jour.

4. Évaluation des compétences en milieu de travail

Étant donné le système de formation et de qualification professionnelles mis en place, il est clair que la performance dans un emploi est ce qui permet le mieux de mesurer la compétence d'un travailleur. Toutefois, cela ne suffit pas toujours. Du fait qu'il faut s'assurer que le travailleur puisse se révéler compétent dans un ensemble de contextes, il peut arriver qu'on ait à avoir recours à des simulations et à mesurer les connaissances et la compréhension séparément de la performance, ce qui exige du temps et accroît les coûts. Par ailleurs, la formation et la supervision des évaluateurs représentant également un important investissement en temps et en argent.

---

(1) Cf. **A Position Statement from the MSC. The Effective NSTO**, Sheffield, MSC, juillet 1986.

3. Difficultés provenant des organismes de qualification

Deux difficultés majeures proviennent des organismes de qualification. La première, qui est en train de se résorber grâce au pouvoir d'achat de la Training Commission par le biais des programmes qu'elle gère, est la résistance qu'ils opposent à ce que, en vue de faciliter l'accumulation et le transfert des crédits, on inscrive au relevé cumulatif national (National Record of Vocational Achievement) les unités de compétence réussies indépendamment d'eux. La seconde est qu'en raison du grand nombre de ces organismes, de leurs intérêts divergents et des différences qui existent entre leurs qualifications, l'espoir d'en arriver à un cadre de qualifications simplifié, rationalisé et transparent paraît très lointain[1].

D. CONCLUSIONS DE LA DEUXIÈME PARTIE

Compte tenu de la réforme écossaise, deux conclusions se dégagent de l'analyse de la réforme anglaise. La première est que ces réformes sont analogues. La seconde est que leur intégration apparaît possible et souhaitable.

1. Réforme analogue à la réforme écossaise

Sont analogues des réalités qui se ressemblent sous certains rapports tout en étant essentiellement différentes. Or, tel est le cas des deux réformes en cours au Royaume-Uni.

Comme la réforme écossaise, la réforme anglaise constitue une véritable révolution tranquille. Elle poursuit les mêmes objectifs fondamentaux,

---

(1) Cf. SUSAN SIMOSKO ASSOCIATES, **Cumulative Certificates in Vocational Education in England and Scotland**, Sheffield, juin 1988, p. 20 et p. 23.

c'est-à-dire le redressement de l'économie nationale par l'amélioration et la rationalisation du système de formation et de qualification professionnelles. Le coeur de la réforme, constitué par le couple compétences-critères de performance, est le même. Comme la réforme écossaise, elle procède d'une volonté politique forte et repose sur des organismes possédant les équipes d'experts ainsi que les ressources financières et techniques requises.

Mais, au contraire de la réforme écossaise, elle se fait sous le leadership et la responsabilité du monde du travail et non du monde de l'éducation. Elle se fait selon une stratégie différente, la Training Commission suscitant et soutenant les changements voulus grâce à plusieurs programmes de subventions assortis de moyens financiers fort importants. Elle fait dériver les compétences directement du monde du travail, plutôt que de concilier programmes et cours existants avec les besoins du monde du travail. Finalement, elle s'accommode de plusieurs organismes de qualification alors qu'en Écosse il n'y en a qu'un seul, le SCOTVEC.

Si la réforme anglaise est différente de la réforme écossaise, c'est qu'elle s'inscrit dans un contexte scolaire décentralisé et traditionnellement éloigné du monde du travail, sur lequel l'influence du ministère de l'Éducation et de la Science est limitée[1]. De plus, elle s'applique, non pas à un pays culturellement homogène et relativement peu peuplé, mais à trois pays ayant leurs particularismes et représentant une population globale d'environ cinquante millions et demi d'habitants.

---

(1) Cf. SUSAN SIMOSKO ASSOCIATES, **Cumulative Certificates in Vocational Education in England and Scotland**, Sheffield, juin 1988, annexe 1, p. 1-3.

2. Intégration possible et souhaitable des deux réformes

Ce qui apparaît comme la supériorité de la réforme anglaise par rapport à la réforme écossaise, c'est le fait de dériver les compétences directement du monde du travail et non pas, en grande partie, de programmes et de cours existants. En effet, ces réformes visent à assurer l'adéquation de la formation et des qualifications professionnelles aux besoins actuels et futurs du marché du travail.

Or, nonobstant la résistance des milieux de l'éducation et sous la pression des organismes anglais qui ont le pouvoir d'accorder des qualifications, il semble bien que la réforme écossaise se modifiera dans ce sens par l'intégration des «standards» nationaux dans les modules.

Ceci étant, elle paraît la plus susceptible des deux d'en arriver à un certificat cumulatif qui rationalisera la sanction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être exigés par le monde du travail. Un tel certificat permettra de surcroît de sanctionner des modules ou des unités de compétence tout autant que des ensembles de modules ou d'unités de compétence formant des qualifications [1].

---

(1) Cf. SUSAN SIMOSKO ASSOCIATES, **Cumulative Certificates in Vocational Education in England and Scotland**, Sheffield, juin 1988, p. 23.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

L'analyse des réformes écossaise et anglaise suggère deux grandes conclusions. La première est que ces réformes, surtout sous leur forme intégrée, constituent des modèles hautement intéressants ou pertinents pour le Québec. La seconde est que, par voie de conséquence, il paraît important de les discuter et de les expérimenter afin de déterminer s'il convient de les adapter et s'il est possible de le faire. Mais sans doute cela appelle-t-il quelques explications.

1. Pertinence des modèles du Royaume-Uni pour le Québec

La mission de mai 1988 avait pour but de voir si les réformes écossaise et anglaise permettaient de trouver des solutions aux problèmes posés par la reconnaissance scolaire des acquis et par l'implantation d'un double système de reconnaissance des acquis. Elle tendait également à vérifier si ces réformes respectaient les exigences de la formation fondamentale, telle qu'on la définit dans le réseau collégial. Or, la réponse à ces trois questions est positive.

Mais la mission a permis d'aller plus loin. Elle a aussi démontré que les réformes en cours au Royaume-Uni apportaient des solutions à un certain nombre de problèmes majeurs qui confrontent le système de formation collégiale et qu'elles pouvaient renforcer les initiatives des collèges en matière de formation sur mesure et de plans conjoints de développement des ressources humaines.

1.1 *Facilitation de la reconnaissance scolaire des acquis*

Les nouveaux systèmes écossais et anglais facilitent la reconnaissance scolaire des acquis à quatre points de vue. Ils éliminent la nécessité de préciser les résultats de l'apprentissage et les critères d'évaluation a posteriori. Les compétences et les critères de performance sur lesquels ils s'appuient correspondent aux besoins effectifs des étudiants, des travailleurs et des employeurs. Ils réduisent considérablement le temps à consacrer à l'élaboration des instruments de mesure et assurent que l'ensemble des candidats sont évalués de la même façon.

Ils facilitent également l'organisation de la formation manquante selon des modalités variées, adaptées aux styles et aux rythmes d'apprentissage ainsi qu'aux conditions de vie de l'ensemble des étudiants, mais surtout des adultes.

En fait, c'est peu de dire que les nouveaux systèmes écossais et anglais facilitent la reconnaissance des acquis, car elle en découle tout naturellement, elle en constitue une partie intégrante. À l'inverse, parce qu'elle s'y greffe d'une façon quelque peu artificielle et au prix de gros investissements en temps, en énergie et en argent, elle agit comme un révélateur des lacunes du système actuel de formation collégiale.

1.2 *Harmonisation des systèmes de reconnaissance des acquis de l'Éducation et de la Main-d'oeuvre*

Les réformes du Royaume-Uni permettent d'harmoniser les deux systèmes de reconnaissance des acquis qui sont en train de s'implanter au Québec, celui de l'Éducation et celui de la Main-d'oeuvre. Tout d'abord, elles ont pour effet de combler l'écart entre, d'un côté, les résultats de l'apprentissage visés par les programmes et les cours des établisse-

ments scolaires et, de l'autre, les compétences exigées par le monde du travail. Puis, elles font en sorte qu'employeurs et établissements scolaires dispensent au moins en partie la même formation, l'évaluent de la même façon et l'inscrivent sur le même certificat cumulatif. Dès lors, on ne parle plus que d'un seul et même système de reconnaissance des acquis à deux voies, c'est-à-dire la voie scolaire et la voie non scolaire.

Avec le soutien du F.I.R.A.C., trois organismes sont à réaliser une expérience dans ce sens. Il s'agit de la Fédération des caisses populaires du Bas-Saint-Laurent, de la Commission de formation professionnelle du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie, ainsi que du cégep de Rimouski. L'objectif poursuivi est de faciliter à des employés des caisses l'accès à un nouveau poste, celui d'agent-conseil ou de conseiller financier, en tenant compte des compétences exigées par ce poste qu'ils possèdent déjà. Les étapes du projet sont les suivantes:

1) Détermination par la Fédération, avec l'aide technique de la C.F.P., des compétences et du niveau de performance requis pour exercer la fonction d'agent conseil (profil d'exigences professionnelles);

2) Identification des procédés d'évaluation et élaboration des instruments par la C.F.P. et le Cégep;

3) Choix ou mise au point d'unités d'apprentissage (cours ou modules) visant la maîtrise des compétences;

4) Évaluation et sanction des acquis, par la Fédération et la C.F.P. ou par le Cégep, selon qu'on désire une reconnaissance non scolaire ou scolaire;

5) Identification et organisation de la formation manquante selon des modes variés;

6) Évaluation et sanction finales des compétences acquises.

Par delà l'harmonisation des deux systèmes de reconnaissance des acquis en voie d'implantation, les réformes du Royaume-Uni illustrent peut-être comment les responsabilités propres dévolues à l'Éducation et à la Main-

d'oeuvre par l'énoncé gouvernemental d'orientation en éducation des adultes de 1984[1] peuvent, loin de s'opposer, s'articuler et se compléter.

1.3 Respect des exigences de la formation fondamentale

L'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial* affirme que la formation fondamentale constitue «le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial» et la définit comme suit:

> La formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions; à ce titre, elle recourt à des moyens qui peuvent dépasser le champ des activités strictement pédagogiques. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur: elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation. C'est en cela que la formation fondamentale se distingue de la formation générale qui, elle, s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques.[2]

Or, non seulement le concept de compétence sur lequel s'appuient les réformes écossaise et anglaise rejoint-il cette définition, mais peut-être même la pousse-t-il plus loin. Il s'agit en effet d'un concept large qui englobe et intègre savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui met l'accent sur les capacités de résoudre les problèmes, de généraliser, de s'adapter, d'agir comme il faut selon les circonstances et l'environnement, ainsi que d'interagir de façon adéquate avec d'autres personnes.

---

(1) Cf. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, **Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes**, Québec, 1984. 77 p.

(2) GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, **Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial**, Québec, 1984, p. 6-7.

D'autre part, la notion de compétence et la formation centrée sur l'acquisition de compétences ne se limitent pas à la formation professionnelle. Bon nombre de modules du catalogue de SCOTVEC portant sur les langues secondes, l'éthique, la religion, l'histoire, le développement personnel et social, etc. Plus près de nous, le collège Alverno de Milwaukee dispense un baccalauréat ès arts construit autour de huit compétences[1].

1.4 *Réponses à certains problèmes majeurs confrontant le système de formation collégiale*

Les caractéristiques principales des nouveaux systèmes écossais et anglais, c'est-à-dire 1) la flexibilité des programmes de formation et des modes d'apprentissage, 2) l'équilibre et la corrélation entre l'apprentissage théorique et l'apprentissage pratique ou expérientiel, 3) l'adéquation de l'apprentissage aux besoins des individus et du monde du travail, 4) l'évaluation continue et critériée, 5) l'encadrement des étudiants, peuvent représenter une solution au phénomène inquiétant des échecs et des abandons que vit présentement le réseau collégial[2]. En effet, entre 1985-1986 et 1986-1987, le taux d'abandons a chuté de 20 à 7,5 p. cent en Écosse. Par ailleurs, l'importance accordée à l'appren-

---

(1) Cf. BOUDREAU, Robert, **Étude exploratoire de certaines initiatives de formation en «apprentissage expérientiel supervisé» au collégial**, Montréal, F.I.R.A.C., 1988, p. 114-128. Voir également LALIBERTÉ, Jacques, **La formation fondamentale, la documentation américaine**, Montréal, CADRE, 1984, p. 77-80.

(2) D'après les statistiques du M.E.S.S., près de 43 p. cent des étudiants qui entrent au collège en sortent sans diplôme. À ce sujet, voir CONSEIL DES COLLÈGES, **La réussite, les échecs et les abandons au collégial. Rapport 1987-1988**, Québec, juin 1988, 100 p. Voir aussi TERRIL, Ronald, **L'abandon scolaire au collégial. Une analyse du profil des décrocheurs**, Montréal, SRAM, janvier 1988, 122 p.

tissage pratique ou expérientiel répond à des besoins clairement exprimés par les étudiants des collèges québécois[1].

Ces mêmes caractéristiques, auxquelles il faut ajouter la possibilité d'accumuler et de transférer les unités ou les crédits du monde du travail au monde de l'éducation ainsi que d'un programme ou d'une qualification à l'autre, peuvent également faire beaucoup pour que l'éducation des adultes dans les collèges sorte de l'état de sous-développement dans lequel elle se trouve présentement, comme l'ont démontré Bélanger et Kayembe[2].

Le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* définit le programme comme un «ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation» (p. 13). Si cette définition paraît correcte, il est loin d'être évident qu'elle corresponde à la réalité. De fait, comme l'a déjà diagnostiqué le rapport Nadeau[3], les programmes apparaissent plutôt comme des juxtapositions d'activités d'apprentissage poursuivant des finalités et des buts plutôt que des objectifs, peu centrés sur les besoins et le rythme d'apprentissage des étudiants, exagérément rigides et théoriques. De surcroît, leur processus de révision est beaucoup trop long, surtout si on tient compte de la rapidité de l'évolution de la technologie. Or, les réformes

---

(1) Cf. CÔTÉ, Pierre, **Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial. Des étudiants expriment leurs besoins et proposent des solutions**, Québec, Conseil des collèges, mars 1985, 104 p.

(2) Cf. BÉLANGER, Paul et KAYEMBE, Ndia-Bintu, **L'éducation des adultes au collégial, en état de développement?**, Québec, Conseil des collèges, 1987, 88 p.

(3) CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, **Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial**, Québec, 1975, p. 53-54. Voir aussi COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES, **Une problématique renouvelée de la gestion des programmes**, Montréal, Fédération des cégeps, octobre 1987, 29 p.; COMITÉ CÉGEPS-UNIVERSITÉS DE LA COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES DE LA FÉDÉRATION DES CÉGEPS, **Les relations cégeps-universités**, Montréal, Fédération des cégeps, octobre 1988, 59 p.

écossaise et anglaise paraissent susceptibles de permettre l'élaboration de véritables programmes, parce qu'elles ont pour effet de les fonder sur les deux éléments qui peuvent entraîner l'intégration des apprentissages, c'est-à-dire des compétences fondamentales et transférables, ainsi que des résultats d'apprentissage clairement définis et répondant à des besoins nettement identifiés. Par ailleurs, ces réformes mettent l'accent sur l'apprentissage pratique et la théorie qu'il suppose, tout en respectant les modalités d'apprentissage qui conviennent le mieux aux étudiants. Finalement, ils facilitent la révision et la mise à jour des programmes puisqu'il peut suffire de modifier ou de remplacer certains modules.

1.5 *Facilitation de la formation sur mesure et des plans conjoints de développement des ressources humaines*

Ici, comme au Royaume-Uni, la concurrence internationale, l'évolution de la technologie et le libre-échange avec les États-Unis font que les emplois se modifient, se complexifient[1] ou disparaissent pour être remplacés par d'autres[2]. En même temps, à cause de la dénatalité, une fraction importante de la main-d'oeuvre, soit quelque 75 p. cent, sera encore en poste en l'an 2000.

---

(1) De fait, on estime que plus de la moitié des emplois qui seront créés d'ici l'an 2000 exigeront une formation postsecondaire et l'usine I.B.M. de Bromont a déjà décidé qu'à ce moment tous ses techniciens détiendront un diplôme d'études collégiales.

(2) «En 1980, aux États-Unis, le secteur primaire (mines, agriculture, pêcheries) représentait 4 p. cent de l'économie, le secondaire (transformation, industrie manufacturière) 28 p. cent et le tertiaire (services publics ou privés) 68 p. cent, exactement comme au Québec. Or, une étude américaine prévoit qu'en l'an 2000 ces secteurs représenteront respectivement 3, 11 et 86 p. cent de l'économie». Cf. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION DES ÉTUDES SUR L'EMPLOI ET LES CARRIÈRES, L'emploi et les carrières à l'aube des années 90, Québec, 1987, p. 11.

De façon à répondre à ces exigences du marché du travail et à le rendre compétitif, il faut donc non seulement conduire plus de jeunes à une formation qualifiante de niveau collégial, mais offrir aux travailleurs une formation continue afin qu'ils puissent hausser leurs compétences et en acquérir de nouvelles. Pour être efficace et durable, cette formation doit viser à faire acquérir des habiletés fondamentales et transférables comme, entre autres, la capacité de s'adapter, de résoudre des problèmes, de généraliser, de travailler en équipe.

Dans ce contexte, la formation sur mesure et les plans conjoints de développement des ressources humaines(1) sont appelés à prendre une importance croissante. Et, encore à cet égard, les réformes écossaise et anglaise se révèlent des modèles intéressants puisque, d'une part, ces modèles mettent précisément l'accent sur l'acquisition de compétences fondamentales et transférables et que, d'autre part, ils permettent aux employeurs et aux travailleurs de choisir des activités de formation dont le contenu et les modes d'apprentissage variés correspondent clairement et étroitement à leurs besoins.

2. Besoin de discuter et d'expérimenter les modèles écossais et anglais

Conclure que les réformes écossaise et anglaise représentent des modèles pertinents pour le Québec ne signifie évidemment pas qu'il s'agisse là des seuls ou des meilleurs modèles existants, même si leur

---

(1) Différents de la formation sur mesure, les plans conjoints de développement des ressources humaines peuvent être définis comme des ententes à longs termes entre un ou plusieurs partenaires du monde du travail (employeur, syndicat, C.F.P.) et un ou plusieurs établissements de formation pour offrir aux travailleurs un ensemble de services éducatifs intégrés (orientation, aide pédagogique individuelle, reconnaissance des acquis, etc.) et une formation axée tout autant sur le développement personnel que sur le développement professionnel, tout autant sur un autre emploi que sur leur emploi actuel.

caractère global et opérationnel porte à penser qu'ils n'ont probablement pas d'équivalents.

Dans l'hypothèse où ces réformes apparaîtraient comme les modèles les plus pertinents pour nous, il faudrait encore voir s'ils sont adaptables ici et jusqu'à quel point. Le Québec possède une population sensiblement égale à celle de l'Écosse. Il possède également cet atout important que sont les programmes d'État, élaborés et révisés sous la responsabilité directe du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science qui, de surcroît, approuve les cours et les programmes d'établissement. Mais pourrait-il compter sur l'ensemble des autres conditions qui expliquent la réussite de la réforme écossaise, notamment la volonté politique, la collaboration entre l'Éducation, la Main-d'oeuvre et les employeurs, le leadership d'un groupe d'experts, les ressources humaines, techniques et financières requises, un mécanisme adéquat d'assurance de la qualité? Quelle serait la stratégie à adopter? Quel devrait être le rôle des divers organismes concernés?

Voilà certaines des questions auxquelles il faudrait donner des réponses si le Québec devait s'inspirer des modèles du Royaume-Uni en vue d'améliorer son système de formation pour qu'il procure à l'économie une main-d'oeuvre plus compétente et plus productive.

Il est à souhaiter que le présent rapport provoque des échanges à ce sujet dans les organismes concernés, en particulier les collèges, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, le Conseil des collèges, la Fédération des cégeps, l'Association des collèges du Québec, le ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, le ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu, les commissions de formation professionnelle, l'Association provinciale des commissions de formation professionnelle. Il est également à souhaiter qu'il suscite des expériences qui pourront accompagner et nourrir la réflexion.

ANNEXE 1: MEMBRES DE LA MISSION

MEMBRES DE LA MISSION

BOUCHER, Pierre, Professionnel à la Direction de la formation, ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu

ISABELLE, Robert, Directeur exécutif du Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (F.I.R.A.C.)

LEMIEUX, Jean-Paul, Professionnel au Service de la formation des adultes de la Direction générale de l'enseignement collégial

MATTE, Denis, Secrétaire de l'Association provinciale des Commissions de formation professionnelle

MORIN, Bernard, Conseiller en recherche à la Direction des affaires pédagogiques et étudiantes de la Fédération des cégeps

POTTER, Arthur, Directeur des services pédagogiques du Champlain Regional College

THÉRIAULT, Michel, Conseiller pédagogique au cégep Montmorency.

ANNEXE 2: ORGANISMES ET PERSONNES RENCONTRÉS

ORGANISMES ET PERSONNES RENCONTRÉS

1. **SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (SED)**

   1.1 **Adresse:** 43 Jeffrey Street, Edinburgh, Scotland EH1 1DN

   1.2 **Personnes rencontrées:**

   Mr Peter Mackay, Under Secretary
   Mr David Wishart, Assistant Secretary
   Mr Joe Hougego, Her Majesty's Chief Inspector
   Mr Donald Mack, Her Majesty's Chief Inspector
   Mr Alex Rankin, Her Majesty's Chief Inspector
   Mr Alastair Wallace, Principal

2. **SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATION COUNCIL (SCOTVEC)**

   2.1 **Adresse:** Hanover House, 24 Douglas Street, Glasgow, Scotland G2 7NQ

   2.2 **Personnes rencontrées:**

   Mr Tom McCool, Chief Executive
   Mr David Elliott, Assistant Director
   Mr Joe McLaughlin, Assistant Director

3. **SCHOOL OF FURTHER EDUCATION (SFE)**

   3.1 **Adresse:** Jondanhill College, Southbrae Drive, Glasgow, Scotland

   3.3 **Personnes rencontrées:**

   Mr Stuart Niven, Director
   Mrs Margo Benyon

4. MICROELECTRONICS EDUCATIONAL DEVELOPMENT CENTRE (MEDC)

4.1 Adresse: Paisley College of Technology, 8/14 Stories Street, Paisley, Scotland PA1 2BX

4.2 Personne rencontrée:

Mr Peter Williams, Director

5. STOW COLLEGE

5.1 Adresse: 43 Shamrock Street, Glasgow, Scotland

5.2 Personnes rencontrées:

Mr D. Smaith, Principal
Mrs Elaine Mc Laren
Mr Tony Mann

6. SCOTTISH COUNCIL FOR EDUCATION TECHNOLOGY (SCET)

6.1 Adresse: 74 Victoria Crescent Road, Dowanhill, Glasgow, Scotland G12 9ZN

6.2 Personne rencontrée:

Miss Margaret Shaw, Unit Administrator

7. INVERNESS COLLEGE OF FURTHER AND HIGHER EDUCATION

7.1 Adresse: 3 Longman Road, Longman South, Inverness Scotland IV1 1SA

7.2 Personnes rencontrées:

Mr W. Hedley, Principal
Mr D. Mason

8. TELFORD COLLEGE OF FURTHER EDUCATION

8.1 Adresse: Crew Toll, Edinburgh, Scotland EH4 2N2

8.2 Personne rencontrée:

Mr W. Crighton, Assistant Principal

9. SCOTTISH INSTITUTE FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION (SCIACE)

9.1 Adresse: 43 Jeffrey Street, Edinburgh, Scotland EH1 1DN

9.2 Personne rencontrée:

Mrs Elizabeth Gerver, Director

10. MANPOWER SERVICES COMMISSION (MSC) — TRAINING COMMISSION (TC)

10.1 Adresse: Moorfoot, Sheffield, England S1 4PQ

10.2 Personnes rencontrées:

Mr A. Wisbey
Mr Graham Debling
Mr D. Combie
Mr P. Durkin
Mr P. Hewitt
Mr S. Holt
Mr G. Macnair
Ms Sue Otter
Mr D. Wiltshire

11. NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ)

11.1 Adresse: 222, Euston Road, London, England NW1 1BZ

11.2 Personnes rencontrées:

Mr Gilbert Jessup, Director of Research
Mrs Susan Simosko, Consultant

ANNEXE 3: PRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DU MODULE

NATIONAL CERTIFICATE MODULE DESCRIPTOR

Ref No	**Catalogue Number**	**Session 1987-1988**
Title	**Title as in the Catalogue**	
Type and Purpose	**Indicates the type of module, eg half, full, double, general or specialist and a brief statement indicating the broad aims of the module and the probable target audience.**	
Preferred Entry Level	**Gives an indication of the previous achievement likely to be required. Not prescriptive but to be recommended.**	
Learning Outcomes	**A learning outcome is one element of a student's achievement resulting from the completion of a given module.** **In most modules there will be no more than 5 or 6 learning outcomes.** **Learning Outcomes embrace:** **Knowledge:** know and use the key ideas, principles, language structure, processes, etc **Skills:** communicate clearly, plan, design, solve problems, manipulate data, order ideas; diagnose, rectify, assemble, dismantle, manipulate a keyboard, align, measure, etc **Behaviours:** work safely, hygienically, co-operatively, diligently, etc **NB** Learning Outcomes cannot be altered in any way. Learning Outcomes need not necessarily be taught in the sequence in which they appear.	
Content/ Context	**The content/context allows the tutor to structure activities which suit the student's needs, staff expertise and the availability of resources.** **However, Centres must ensure that the content and learning approaches adopted allow students to meet the Learning Outcomes and agreed assessment procedures.** **The content section of a module descriptor is for guidance only and may be amended or replaced by the Centre without approval by the Council.** **Although the content of a module may still be important, there are many cases where it is merely the vehicle for the development of practical skills, and does not provide the main focus in the development of learning approaches.** **It is important for the learner to be offered time for reflection and an opportunity to learn from experience.**	

Content/ Context (Cont)	Overloading of modules should therefore be avoided in order to provide time for review of progress, reinforcement and remediation and for the evaluation of the provision for different students.
Suggested Learning and Teaching Approaches	Appropriate to achieving the Learning Outcomes, selected from among the following: Working Alone Working in Pairs Working in Groups Group discussion Debates Expositions Demonstrations Team Teaching Visitors Surveys Questionnaires Interviews Practical Work Case Studies Projects Assignments Simulations Individualised Learning Computer Assisted Learning Programmed Learning Work Experience Residential Experience Field Studies Visits etc Tutors should seek opportunuties for: promoting learning through activities by students using a problem solving approach to learning enabling students to apply skills in different contexts The emphasis should be placed on the participation of the learners in the learning process and on the use of a variety of resources and teaching approaches.
Assessment Procedures	Appropriate to the Learning Outcomes and the selected learning approaches and indicating what are considered to be satisfactory performances for each Learning Outcome: Objective tests / Short Answer / Finished Products Essays / Log Book / Self-profiles Questionnaires / Orals / Folios Observation of performance in: Practical, case-studies, projects Reports (oral, written or graphic) resulting from: Practical, case-studies, etc. NB 1 Assessment procedures in the descriptors are MANDATORY unless prior approval has been given by SCOTVEC for alternative procedures. 2 To qualify for the module, the student must satisfy all the assessment procedures. 3 Details of alternative assessment procedures and associated performance criteria should be submitted separately and approval received BEFORE the module is offered. 4 The intention to offer alternative assessment procedures must be indicated on Form NC2.
Exemplars and Guidelines	Only included in some descriptors. Gives examples of test material, case studies, projects, sources of information, etc.

ANNEXE 4: EXEMPLES DE MODULES (5)

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATION COUNCIL

38 Queen Street
Glasgow G1 3DY
Tel: 041 248 7900

22 Great King Street
Edinburgh EH3 6QH
Tel: 031 557 4555

	NATIONAL CERTIFICATE MODULE DESCRIPTOR
Ref No.	62107 Session 1986-87
Title	TYPEWRITING 1
Type and Purpose	A General Module which enables the student to acquire the foundations of typing skills. It is suitable for personal as well as vocational needs.
Preferred Entry Level	No formal entry qualifications. Students with SCE 'O' Grade Secretarial Studies (A, B or C) should not be advised to take this module.
Learning Outcomes	The student should: 1 operate the keyboard efficiently with correct techniques, and demonstrate satisfactory working habits; 2 type sentences and blocked paragraphs; 3 type simple display of information horizontally and vertically; 4 proof read accurately.
Content/ Context	Techniques: use of manipulative devices; key stroking; posture; even impression (manual machines). Working habits: tidy work station; handling stationery; filing typed material; changing ribbon. Keyboard: alphabetic, numeric and special characters. Sentences and blocked paragraphs; spacing after punctuation. Proof reading. Speed and accuracy development. Standard sizes of paper. Horizontal centring (blocked style) with main heading, and vertical centring on A5 landscape and portrait stationery.
Learning and Teaching Approaches	It is important to stress the acquisition of correct techniques and efficient working habits from the outset, and students should apply the techniques acquired to develop speed and accuracy. Demonstration by the teacher is important and as much individual help and guidance as possible should be given in the early stages.

Continuation of Module No. 62107 Session 1986-87

Learning and Teaching Approaches (Contd)	A satisfactory environment and good working conditions eg. the condition of equipment and furniture, seating, size of working area, lighting, heating and even decor are conducive to learning. For those who wish to embark on a secretarial career the aim must be to produce touch typists. However, a long reach is necessary for figures, and pure touch skill for typing figures is not easy. It is advisable, therefore, to allow learners to look if necessary and also to move their hands up slightly as required provided that the hands are returned immediately to the home keys. Meaningful sentence material should be introduced at the earliest opportunity, and the content as far as possible should be relevant and/or interesting. Remedial drills serve little purpose unless they relate to a curable defect of technique. Since teaching several different styles too quickly is likely to cause confusion in the mind of the student, blocked style of layout and open punctuation will be adopted from the outset. This emphasises the most efficient approach and allows maximum time for speed and accuracy development in the early stages. Centred styles and full punctuation are introduced in module 4. Limited speed forcing should be introduced at an early stage, but should alternate with practice for accuracy only. Credit for specific speeds commences at module 4. The correction of errors is introduced in module 2, but since proof reading is an essential skill, students should be encouraged to check and mark sentences and paragraphs from the beginning, even though correction is not taking place. Separate proof reading assignments will also be necessary. Students should maintain a folio of completed work for assessment.
Assessment Procedures	The module will be internally assessed. Learning outcome 1 will be assessed by observation. The student should use the efficient techniques and working habits which the teacher has demonstrated or described. Learning outcome 2 will be assessed by examination of the student's folio. Students should submit the best 4 blocked paragraphs for assessment. Learning outcome 3 will be assessed by examination of the student's folio. Students should submit the best 4 assignments for assessment. Learning outcome 4 will be assessed concurrently with learning outcomes 2 and 3, ie students will mark any errors before submitting the 8 assignments for assessment. The assessment should be carried out continuously and opportunities should be provided to rectify unsatisfactory performances.

Continuation of Module No. 82107 Session 1986-87

Assessment Procedures (Contd)	The basis of an acceptable level of performance in the module will be satisfactory achievement of each of the learning outcomes. Performance criteria for this module are clearly stated in its guidelines.

NATIONAL CERTIFICATE

62107 Typewriting 1 - Assessment Guidelines

General Guidelines

Teachers will wish to use material other than that provided and it may be of a slightly different standard. In these circumstances the criteria of acceptable performance will have to be adjusted on the basis of the teacher's professional judgment.

Learning Outcome

1 THE STUDENT SHOULD OPERATE THE KEYBOARD EFFICIENTLY WITH CORRECT TECHNIQUES, AND DEMONSTRATE SATISFACTORY WORKING HABITS.

Assessment

This learning outcome will be assessed by observation.

Guidelines

A checklist is appended.

Performance Criteria

A satisfactory level of achievement must be attained covering the following points:

1.1 Correct posture
1.2 Correct insertion of paper
1.3 Satisfactory use of basic machine devices
1.4 Correct finger movements and key striking
1.5 Maintenance of a tidy work station
1.6 Satisfactory storage of all typed material

2 THE STUDENT SHOULD TYPE SENTENCES AND BLOCKED PARAGRAPHS.

Assessment

This learning outcome will be assessed by examination of the student's folio.

The student should submit the best 4 blocked paragraphs for assessment.

Guidelines

In typing the paragraphs the student will have the margins specified.

There will be no word division decisions by the student and single or double line spacing will be specified also.

Paragraphs should be 5 to 6 lines in length with a minimum of 2 sentences.

One of the paragraphs must contain the simple use of numbers . (2 or 3 sets of numbers).

One paragraph must contain the use of upper case in addition to sentence commencement (2 or 3 examples).

One paragraph must contain the use of special characters (2 or 3 examples).

The student in the folio of completed work must include, therefore, one example of a straightforward paragraph, one example of a paragraph with the use of numbers, one example of a paragraph with the use of upper case, and one paragraph with the use of special characters as specified above.

Each paragraph need not be submitted on a separate sheet but the student must indicate clearly which paragraphs are to be assessed

Assessment is continuous and the student should not submit all paragraphs for assessment at the end of the module.

Performance Criteria

Satisfactory performance in the exemplars given is a maximum of 3 errors in any one paragraph.

3 THE STUDENT SHOULD TYPE SIMPLE DISPLAY OF INFORMATION HORIZONTALLY AND VERTICALLY.

Assessment

This learning outcome will be assessed by examination of the student's folio.

The student should submit the best 4 assignments for assessment.

Guidelines

Assignments should be typed in double line spacing.

The use of underscore and block capitals is required for this assignment.

Each assessment should be 5 or 6 lines in length with or without a heading.

The material should be displayed on A5 paper, 2 of them using the paper in landscape manner, 2 in portrait manner.

Of the 4 assignments one must illustrate the use of underscore and another illustrate the use of block capitals.

Performance Criteria

Satisfactory performance in the exemplars given is a maximum of 3 errors in any one assignment.

The material displayed must be reasonably centred horizontally and vertically.

.4 THE STUDENT SHOULD PROOF READ ACCURATELY.

Assessment

This learning outcome will be assessed concurrently with learning outcomes 2 and 3, ie the student will mark any errors before submitting the 8 assignments for assessment. If on completion of the 8 assignments satisfactory performance in proof reading has not been achieved additional assignments should be submitted for proof reading assessment. Any additional assignment relating to Learning Outcomes 2 and 3 may be submitted for this purpose.

Guidelines

The student should indicate typewriting errors by circling as shown in the exemplar.

Performance Criteria

Correction of errors is not included in the content of this module.

The student, therefore, must indicate all errors on assignments submitted for assessment.

Satisfactory performance is perfect proof reading.

EXEMPLARS FOR THIS MODULE, WHERE APPROPRIATE, INDICATING LENGTH AND DEGREE OF DIFFICULTY, ARE APPENDED.

Typewriting 1

Checklist

Student's Name .....

Presenting Centre .....

On achieving the required level of performance for each item column 'A' should be ticked and the date inserted. On completion of each learning outcome column 'B' should be ticked.

Learning Outcome	Item	A	B	Date	Teacher's Initials
1	1.1 Correct posture 1.2 Correct insertion of paper 1.3 Satisfactory use of basic machine devices 1.4 Correct finger movement and key striking 1.5 Maintenance of a tidy work station 1.6 Satisfactory storage of all typed material Completion of LO 1				
2	2.1 One straightforward paragraph 2.2 One paragraph with number 2.3 One paragraph with upper case 2.4 One paragraph with special characters Completion of LO 2				
3	3.1 One assignment displayed on A5 paper (landscape) 3.2 One assignment displayed on A5 paper (landscape) 3.3 One assignment displayed on A5 paper (portrait) 3.4 One assignment displayed on A5 paper (portrait) (One of the above must illustrate the use of the underscore and one the use of block capitals) Completion of LO 3				

Learning Outcome	Item	A	B	Date	Teacher's Initials
4	4.1 Accurate proof reading 4.2 Accurate proof reading 4.3 Accurate proof reading 4.4 Accurate proof reading 4.5 Accurate proof reading 4.6 Accurate proof reading 4.7 Accurate proof reading 4.8 Accurate proof reading Completion of LO 4				

62107 Typewriting 1

Exemplars

Learning Outcome 2

Paragraph 2.1 (Straightforward)

With margins set for a 60 space line type the following in single spacing and in block style.

In our modern economic life the big bad wolf is a monster called inflation and the best way of keeping him from the door is by saving your money. This can be done in several ways but today most people prefer to take their money to a bank where it is not only saved for them but put to work to earn more money.

Paragraph 2.2 (Numerical)

With margins set for a 60 space line type the following in single spacing and in block style.

For over 25 years our equipment has been sold to customers overseas through our export sales network and this arrangement has been operating so well that we have decided to extend it to the home market. Our sales force is being increased and as from November 1983 all sales enquiries, tenders and orders should be sent to our main office.

(1.10)

Paragraph 2.3 (Upper Case)

With margins set for a 65 space line type the following in double spacing and in block style.

If you look at the printing on any bank note, issued by the Bank of England, you will find words printed on one side telling you that you will be paid the value of the note. This promise is not strictly true today because when it was made it was possible to obtain payment in gold whereas now you can only obtain another note promising to pay.

Paragraph 2.4 (Special Characters)

With margins set for a 65 space line type the following in double spacing and in block style.

There was no need to spend much on play equipment in the old days. One pastime required only an empty tin can which had to be kicked off its base and the main question in this game was which would last longer - the can or our footwear? For many other pursuits the only necessary piece of equipment was a ball or a short length of rope.

Learning Outcome 3

Assignment 3.1 (Simple Display)

Type the following display in block style on A5 paper 210 mm x 148 mm (landscape). Information should be centred horizontally and vertically. Use double line spacing.

Dinner Dance

Tweed Hotel, Peebles

Friday 25 May 1984

7.30 pm

Tickets £3

Assignment 3.2 (Display with use of Underscore)

Type the following display in block style on A5 paper 210 mm x 148 mm (landscape). Information should be centred horizontally and vertically. Use double line spacing.

Springfield School

Parent Teacher Association

present

A Grand Bring and Buy Sale

in the School Hall

on Monday 4 June 1984

Assignment 3.3 (Simple Display)

Type the following display in block style on A5 paper 148 mm x 210 mm (portrait). Information should be centred horizontally and vertically. Use double line spacing.

Menu

Soup of the Day

Steak or Mixed Grill

Choice of Vegetables

Strawberry Flan

Coffee

Assignment 3.4 (Display with use of Block Capitals)

Type the following display in block style on A5 paper 148 mm x 210 mm (portrait). Information should be centred horizontally and vertically. Use double line spacing.

GLENBURN ROAD THEATRE WORKSHOP

presents

"THE COUNTRY GIRL"

in

The Town Hall

20, 21, 22 December

Learning Outcome 4

Way in which student should indicate errors in submitted assignments to satisfy the performance criteria in proof reading.

When this flight was completed we must all remember that it was done by a woman, a British gril named Sheila Scott. If a man had created this fine record, it would have been just as grate an achievement, but it fell to Sheila Scott to be the first to fly round the world alone, and we all apaise her for her success.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATION COUNCIL

Hanover House
24 Douglas Street
GLASGOW G2 7NQ

NATIONAL CERTIFICATE MODULE DESCRIPTOR

Ref No.	72207	Session 1987-88
Title	THE STOCK EXCHANGE AND INVESTMENT	
Type and Purpose	A specialist module suitable for inclusion in a wide range of vocational programmes especially those in the areas of economics and finance. The aim of the module is to introduce students to the operations of the Stock Exchange and how it may be used as a medium for investment. It will assist the student in taking informed decisions regarding the purchase and disposal of different types of security.	
Preferred Entry Level	61002 Communication 2, or Standard Grade English at 3, and 61057 Mathematics: Grade 3, or Standard Grade Mathematics at 3.	
Learning Outcomes	The student should: 1. know the services provided by the Stock Exchange to government, to companies, to financial institutions and to individuals; 2. identify the different types of securities and their potential risks and rewards; 3. understand the factors which influence security price movements; 4. know how the individual has access to the Stock Exchange as a means of investment.	
Content/ Context	Corresponding to Learning Outcomes 1-4: 1. Primary market - the launching of new companies with new funds and with rights issues. Secondary market- a "second-hand" market where government and company securities pass between investors. Service to Government: the need of government for long-term	

funds both as completely new money and to redeem its present debts;

market for current and prospective holders of government bonds.

Service to Companies:

need for companies to have access to capital markets and long-term redeemable stocks;

desire for growing companies to widen their investor base;

international market place for large company shares;

basis of company valuation from its current share price;

barometer of industrial and commercial efficiency.

Service to Individuals and Institutions:

provision of a supervised and controlled market which individuals and their agents can use;

easy access to securities markets via bankers, stockbrokers and market-makers;

provision of a major instrument of savings and investment offering capital growth, income and liquidity.

2. Treatment of the various types of securities available:

government bonds and local authority loans;
company fixed interest securities;
loan stocks, debentures and preference shares;
equities and convertibles;
overseas securities.

The risks and rewards of the various investments being the capital value price variation and income flow variation due to political, national, economic and organisations' financial and profitability factors.

3. Presentation of share quotation from the press such as: price, change, high, low, ex div, yield.

The major U.K. indices: FT 30, FT 100, and

FT Actuaries All-Share (for various sections) with some mention of Dow Jones and Nikkei Dow.

Price factors - inter alia: interest rates, profitability, political and economic, future potential, dividend policy, asset value, exchange rates, speculation.

4. Brokers, market-makers, banks.

Direct share-holding and the spreading of risks by means of portfolio.

Indirect shareholding through insurance companies, pension funds, unit trusts and investment trusts.

Suggested Learning and Teaching Approaches

It is important that students constantly experience learning situations which promote the decision-making skills required, with constant reference being made to the performance of the Stock Exchange during the period in which the module is taught.

A visit to the Regional Stock Exchange in Glasgow should be encouraged as should the use of guest speakers, such as stockbrokers, appropriate bank personnel and others engaged in the Stock Market.

A resource-based approach is recommended. Printed resources may include relevant sections of Company Reports and Accounts, Offers for Sale of Government securities and Local Authority bonds obtained from the press, press comments within the 'city' pages of the press.

The use of videos such as 'My Word is My Bond', 'The Unlisted Securities Market' and 'The Gilt-Edged Market', which are available from the Stock Exchange, and reference to appropriate radio and television programmes would also be useful.

A number of software packages which simulate share purchase and disposal could also be used during the course of the module.

A printed Resources Guide (£1) and discs for the BBC computer, which allow interrogation of the Resources Guide and provide a database of software in this area, priced at £7.50, is available from:

SCDS
Glasgow Centre
Lymehurst
74 Southbrae Drive
GLASGOW

Continuation of Module No. 72207 Session 1987-88

Assessment Procedures

Acceptable performance in the module will be satisfactory achievement of the performance criteria specified for each Learning Outcome.

The following abbreviations are used below:

LO Learning Outcome
IA Instrument of Assessment
PC Performance Criteria

LO1 IA A written exercise in which the student writes 100-150 words on the services provided by the Stock Exchange to each of:

(i) government,
(ii) financial institutions,
(iii) companies,
(iv) individuals.

PC The student:

(a) identifies at least 2 types of service provided to government, to financial institutions, to companies and to individuals;

(b) explains how the types of service identified meet the needs of government, financial institutions, companies and individuals.

LO2 &3 IA A case study consisting of profiles of 3 different individuals. The information given should give details of their personal circumstances, their different investment portfolio cash resources and a general idea of their requirements. From this information the student will be required to produce a portfolio for each individual, which he/she will manage for a specific period.

LO2 PC The student:

(a) establishes the specific needs of each individual;

(b) produces a detailed list of the securities chosen for each individual, each of which should not exceed 10 in number;

(c) explains why each choice of security was made.

LO3 PC The student, for each portfolio:

(a) makes a minimum of 5 disposals and

purchases;

(b) explains the factors involved in making the decisions regarding the disposals and purchases made;

(c) compares actual performance with the intended objective;

(d) gives reasons for any deviations which occur.

LO4 IA A written exercise in which the student writes 100-150 words on each of the following:

(i) market-makers,
(ii) direct shareholding,
(iii) indirect shareholding,
(iv) risk management.

PC The student:

(a) defines the ro. and uses of market makers;

(b) describes the purpose and functions of direct and indirect shareholding;

(c) defines risk managment and its importance.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATION COUNCIL

Hanover House
24 Douglas Street
GLASGOW G2 7NQ

NATIONAL CERTIFICATE MODULE DESCRIPTOR

Ref No.	81093	Session 1988-89
Title	INTRODUCTION TO COMPUTER SOFTWARE	
Purpose	This module is designed to introduce the basic skills and knowledge necessary to use computer application and system software. It is suitable for students in a wide range of vocational areas and is essential to the mainstream computing student	
Preferred Entry Level	No formal entry requirements. However, an operational knowledge of computers will be necessary.	
Learning Outcomes	The student should: 1. know the function of system and application software; 2. run software packages to demonstrate the use of application software; 3. understand the functions of a computer operating system; 4. use computer operating system commands and utilities; 5. investigate operating environments in common use; 6. understand the structure of computer files, their organisation and access.	
Content/ Context	<u>Corresponding to Learning Outcomes 1-6:</u> 1. The two main categories of software systems and applications: differences between the users and uses of both types to emphasise their functions. 2. A range of application software packages relating to the student's chosen vocational area should be used to give the student experience in the use of a computer system to	

carry out prescribed tasks.

3. The components which make up a typical operating system and their functions:

disk file management	-	file directories, allocation of storage space, file retrieval.
memory management	-	memory map, system area, program area, data area screen memory, buffers.
error diagnostics	-	interrupt routines to report on data errors in memory, errors on peripherals, eg disk corruption.
Basic Input/ Output System (BIOS)	-	control of data and programs from peripherals to Central Processing Units (CPU). Control of information and programs from CPU to peripherals. Allocation of channels.
Human/ machine interface	-	command driven; windows, icons, mouse pull-down menus (WIMP).

4. A range of commands and utilities from the chosen operating system should be used by the student to demonstrate a basic competence in the management tasks which would be necessary to operate a microcomputer in a business/commercial situation.

5. The major types of operating environments/modes: multi-user, multi-tasking, batch and real-time should be covered with particular emphasis on the applications of each in industry/commerce and the features/characteristics necessary to support these applications.

6. The relation of character to field, field to record, record to file. To include:

   sub-fields: data types - alphabetic, alphanumeric, numeric-reals and integers.

   Types of file organisation:

   serial, sequential, indexed-sequential and random and their related access methods.

   File access methods should be related to various application areas to highlight the reasons for their use.

Continuation of Module No. 81093 Session 1988-89

Suggested Learning and Teaching Approaches	The teaching approach of this module will be student centred throughout with only brief exposition by the lecturer. The student should gain sufficient practical experience to allow him/her to confidently use a variety of systems. The student should be encouraged to compile his/her own instruction guide to the operation of the system. The student should not be required to write programs but should use prepared packages to gain confidence in the use of computer operations. These packages should be related to the student's chosen vocational area. The advantages of using packaged programs should be discussed.
Assessment Procedures	Acceptable performance in the module will be satisfactory achievement of all the performance criteria specified for each Learning Outcome. The following abbreviations are used below: LO Learning Outcome IA Instrument of Assessment PC Performance Criteria
LO1	KNOW THE FUNCTION OF SYSTEM AND APPLICATION SOFTWARE PC The student states: (a) the main function of system software as the control and monitoring of the operation of a computer system; (b) the main function of application software as being to enable the user to carry out a specific task. IA Short Answer Questions. The student will be presented with questions to test the recall of knowledge relating to the functions of software. The test will consist of 2 questions, 1 to cover PC (a) and 1 for PC (b). The test will be conducted without reference to text. Satisfactory achievement of the Learning Outcome will be demonstrated by the student producing a correct response to both questions.

Continuation of Module No. 81093 Session 1988-89

LO2 RUN SOFTWARE PACKAGES TO DEMONSTRATE THE USE OF APPLICATION SOFTWARE

PC The student:

(a) checks system is ready for use;
(b) follows procedures to load program from the filing device;
(c) interprets screen prompts;
(d) outputs to peripheral devices;
(e) exists from program;
(f) closes system down ready for next user.

IA Practical Exercise

The student will be presented with an exercise to test the skills involved in running software packages to demonstrate the use of application software.

The exercise will consist of the running of 2 application packages on a computer system. The student's performance should be recorded on a suitably constructed checklist.

Satisfactory achievement of the Learning Outcome will be demonstrated by successful completion of the items on the checklist.

LO3 UNDERSTAND THE FUNCTIONS OF A COMPUTER OPERATING SYSTEM

PC The student correctly describes the following functions:

(a) disk file management;
(b) memory management;
(c) error diagnostics;
(d) Basic Input/Output System (BIOS);
(e) human/machine interface.

IA Restricted Response Questions

The student will be presented with a test consisting of 5 questions to demonstrate an understanding of the main functions of an operating system.

One question will be allocated to each of the performance criteria mentioned above. The test will be conducted without reference to text.

Satisfactory achievement of the Learning Outcome will be demonstrated by the student producing a correct response to all 5 questions.

Continuation of Module No. 81093 Session 1988-89

LO4 USE COMPUTER OPERATING SYSTEM COMMANDS AND UTILITIES

PC The student correctly performs the following tasks:

(a) format a disk;
(b) copy a single file from one disk/ disk area to another;
(c) copy multiple files using wildcard facilities;
(d) delete a file from disk;
(e) delete multiple files using wildcard facilities;
(f) display contents of a disk directory on screen;
(g) provide a hard copy of a disk directory/ sub directory;
(h) display sizes of individual disk files;
(i) create a back-up copy of a disk/disk area;
(j) load and execute a system utility program from disk.

IA Practical Exercise

The student will be presented with an exercise to test the skills involved in using computer operating system commands and utilities.

The exercise will consist of a series of tasks, one associated to each of the performance criteria mentioned above. The student's performance should be recorded on a suitably constructed checklist.

Satisfactory achievement of the Learning Outcome will be demonstrated by successful completion of all items on the checklist.

LO5 INVESTIGATE OPERATING ENVIRONMENTS IN COMMON USE

PC The student:

(a) names the operating environment;
(b) defines the operating environment;
(c) describes the physical features/ operating characteristics of the environment;
(d) describes the typical application areas.

IA Assignment

The student will be presented with an assignment to test the understanding of operating environments in common use.

The assignment will take the form of an A4 pro forma with four headings matching the performance criteria mentioned above.

The student will investigate 2 of the operating environments from the following list:

1. multi-user
2. multi-tasking
3. batch (to include on-line)
4. real-time

The student will have access to notes and published literature.

Satisfactory achievement of the Learning Outcome will be demonstrated by the student producing a completed pro forma for 2 environments with adequate descriptions and explanations.

LO6 UNDERSTAND THE STRUCTURE OF COMPUTER FILES, THEIR ORGANISATION AND ACCESS

PC The student:

(a) constructs a record description in which:

(i) the key field is designated;
(ii) each field is named;
(iii) the size and data type for each field is specified;

(b) explains serial file organisation as being records placed onto a file one after another with no regard to sequence or order;

(c) explains sequential file organisation as being records placed on a file in a defined sequence according to the record keys;

(d) explains index sequential file organisation as being records stored in sequence but having an index provided which contains the key-fields and the address/location of the records on the desk;

(e) explains random file organisation as being records placed on disk at random according to their disk address which is calculated on a direct or relative basis by applying an algorithim to the key-field.

(f) explains the main characteristics of serial access to include a search which starts reading at the first record of a file each time and tests each record in turn until a match is found against the field value being sought;

(g) explains the main characteristics of sequential access to include a search on a sequential file by reading the records on file up to the point at which the key field on file record is equal to the key field

being sought. The search can then be resumed for the next required record from that point.

(h) explains the main characteristics of indexed sequential access to include a search of the file index by using the key field of the required record to find the address/location of the record or disk. The address/location is delivered to the system and the desired record retrieved from the disk.

(i) explains the main characteristics of random access to include calculating the actual disk address/location from the key field (direct or relative) by means of the appropriate algorithm. The address/location is delivered to the system and the desired record retrieved from the disk.

IA(1)Assignment.

The student will be presented with an assignment to test the application of knowledge relating to the construction of a record format description.

The assignment will involve the construction of a record format description containing 8 fields of which 2 should be broken down into sub-fields. The different data types should be specified.

IA(2)Short Answer Questions

The student will be presented with an exercise consisting of 4 questions to test the recall of knowledge relating to methods of file organisation.

The test will consist of 4 questions allocated as follows:

1.	serial file organisation	1
2.	sequential file organisation	1
3.	indexed sequential file organisation	1
4.	random file organisation	1

IA(3)Short Answer Questions

The student will be presented with an exercise consisting of 4 questions to test the recall of knowledge relating to the main characteristics of file access methods.

The test will consist of 4 questions allocated as follows:

1.	serial access	1
2.	sequential access	1
3.	indexed-sequential access	1
4.	random access	1

Continuation of Module No. 81093 Session 1988-89

Satisfactory achievement of the Learning Outcome will be demonstrated by the student producing:

for IA(1) - a completed record format description which meets PC (a) - (i), (ii), and (iii);

for IA (2) - correct responses to all 4 questions;

for IA (3) - correct responses to all 4 questions.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATION COUNCIL

Hanover House
24 Douglas Street
Glasgow G2 7NQ

NATIONAL CERTIFICATE MODULE DESCRIPTOR

Ref No	81852	Session 1988-89
Title	BASIC STUDIO PHOTOGRAPHY	
Purpose	This module introduces the basic equipment and procedures used in studio work for portraiture and still life. It will be of interest to students who wish to progress to more advanced work in photography or design, those employed as photographic assistants, etc, as well as to students with more general interests. The student will be made aware of basic studio procedures and carry these out in practice.	
Preferred Entry Level	81850 Photography: Camera Techniques 81851 Photography: Monochrome Film Processing and Printing	
Learning Outcomes	The student should: 1. understand the basic principles of studio lighting; 2. photograph a simple still life arrangement with appropriate lighting under studio conditions; 3. photograph a head and shoulder portrait with simple lighting set up under studio conditions.	
Content/ Context	The student should at all times comply with procedures and regulations designed for safe practice and use safe working practices specified for equipment and work areas. The student should be aware of and comply with current laws, agreements, understandings and good practice with regard to copyright, intellectual copyright and the acknowledgement of the contributions of others to his/her work. Corresponding to Learning Outcomes 1-3: 1. Differences between different types of lighting units: • tungsten and electronic flash illumination • spotlights, floodlights, broadlights • effect spots, strip lights • electronic flash modelling lights, overrun photographic lamps Applications of various lighting units with reference to different subject matter. Appraisal of the quality of light with reference to direction, height and profile, direction of shadows, delineation of shadows, characteristics of highlights, etc.	

2. Selections of still life subject, props and sets.

Production of thumbnail sketch or sketches of intended arrangement prior to shoot.

Factors relating to selection of appropriate camera:

- technical monorail or baseboard camera with movements pertaining to lens plane and film plane.
- small or medium format camera with provision for use of perspective control lens.

Choice of focal length to achieve desired effects. Choice of lighting system and technique to best describe the form and shape of subject.

3. Preparation of studio for reception of the sitter.

Preparing of technical aspects of the studio for a sitting, with a provisional lighting set up.

Making the sitter feel comfortable and relaxed. Negotiating and agreeing the aim of the portrait with the sitter. Explaining photographic procedures to sitter (Electronic Flash, Light Meters, etc).

Fine adjustment of the lighting to optimise the agreed plan. Engage the subject in conversation to relax them, unobtrusively studying the sitter throughout the session in order to be able to elicit a favourable expression at the moment of exposure. Different approaches for different sitters.

The best portraitist combines the power of reading character, knowledge of the effects of light and shade on faces, with a mastery of photographic technique. Contribution of processing and printing to achieving desired effects.

Suggested Learning and Teaching Approaches

The student should follow an activity based learning approach, seeking guidance at each stage.

Activities should be centred on assignments based on well defined briefs.

Each procedure should be explained, demonstrated and followed by supervised participation by the student.

Students should be encouraged to compare each others work and to discuss different approaches and solutions to problems. This can be done on an informal basis, but tutor led discussions can be held at regular intervals. A formal evaluation meeting could act as a summing up of the teaching achieved in the module and could contribute to the effectiveness and acceptability of final assessments.

Terminology should be presented in context throughout the module.

Equipment, processes and procedures which cannot be experienced should be reinforced by films, videos, slides and, if possible, visits to commercial premises.

A coaching approach can be used. The tutor demonstrates techniques and the student practices them within the context of a brief. Tutor gives constant support and feedback, with intervention where appropriate and the pulling of groups together to discuss common problems. This is repeated until particular students reach criterion with regard to particular Learning Outcomes. This can be recorded on a student profile sheet without the need for whole group assessment sessions. It should be remembered that student performance in assessment should be as realistic as possible with no prompting from the tutor. Some students reach this stage more quickly than others and these can be enlisted in the coaching process.

All prints and negatives should be retained by the student in a folio of work.

Exemplars should be available for the student to compare standards.

The student must be informed of the tasks which contribute to summative assessment. Any unsatisfactory aspects of performance should, if possible, be discussed with the student as and when they arise.

Continuation of Module No. 81852 Session 1988-89

Assessment Procedures

Acceptable performance in the module will be satisfactory achievement of the performance criteria specified for each learning outcome.

The following abbreviations are used below:

LO Learning Outcome
IA Instrument of Assessment
PC Performance Criteria

LO1 UNDERSTAND THE BASIC PRINCIPLES OF STUDIO LIGHTING

PC The student:

(a) describes clearly the difference in the quality of light produced by specular and diffuse light sources.
(b) explains correctly the role of various light sources.
(c) explains clearly the interrelationship of the studio lights.

IA Restricted response questions

The test will consist of 7 questions which should be allocated as follows:

(a)	quality of light;	1
(b)	role of sources;	4
(c)	interrelationships of different sources	2

Satisfactory performance will be that the student correctly answers all questions. With regard to PC (b) the student should explain the role of modelling (or key) lighting as well as fill, effects and background lighting.

LO2 PHOTOGRAPH A SIMPLE STILL LIFE ARRANGEMENT WITH APPROPRIATE LIGHTING UNDER STUDIO CONDITIONS

PC The student:

(a) selects and explains choice of appropriate camera;
(b) selects and explains choice of appropriate lens;
(c) selects appropriate viewpoint;
(d) uses the appropriate camera movement(s) to create the desired effect;
(e) selects suitable lighting system;
(f) lights the subject appropriate to the brief;
(g) photographs the subject;
(h) produces print to a professional standard.

IA Practical Assignment

In liaison with the tutor, the student determines a brief to set the limits of the photographic assignment. This should make reference to the desired effect(s) of the photographic study of a still life which is to be lit under studio conditions.

The tutor observes with a checklist which shall contain sections relevant to each PC.

Satisfactory performance will be that the student displays competence in all PCs and produces a professional print.

Continuation of Module No. 81952 Session 1988-89

LO3 PHOTOGRAPH A HEAD AND SHOULDER PORTRAIT WITH SIMPLE LIGHTING SET UP UNDER STUDIO CONDITIONS

PC The student:

(a) sets up and properly prepares studio area for portrait;
(b) establishes and maintains rapport with sitter;
(c) negotiates form and style of portrait with sitter;
(d) sets up correctly a simple frontal or 3/4 lighting scheme.
(e) captures and photographs effectively favourable expression of sitter;
(f) produces black and white print of a professional standard.

1A Practical Assignment

In liaison with the tutor, the student determines a brief to set the limits of the photographic assignment. This should make reference to the desired effect(s) of the photographic study of a head and shoulder portrait which is to be lit under studio conditions.

The tutor observes with a checklist which shall contain sections relevant to each PC.

Satisfactory Performance will be that the student displays competence in all PCs and produces a professional print. Evidence for PC (b) may be tutor observation, student self report or a discussion with the sitter.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATION COUNCIL

Hanover House
24 Douglas Street
GLASGOW G2 7NQ

NATIONAL CERTIFICATE MODULE DESCRIPTOR

Ref No.	81062	Session 1988-89
Title	MATHEMATICS: CALCULUS 1 (A) (x 1/2) M2/C1(A)	
Purpose	This module introduces the student to calculus within the content of applications and should enable understanding of the basic concepts of integration and differentiation of elementary algebraic functions. Refer to the Appendix for guidance on the framework of the mathematics modules.	
Preferred Entry Level	81058 Mathematics: Analysis/Algebra 1, or equivalent	
Learning Outcomes	The student should: 1. obtain and use integrals for elementary algebraic functions; 2. obtain and use differentials for elementary algebraic functions; 3. apply mathematical knowledge and skills in a problem solving context.	
Content/ Context	Corresponding to Learning Outcomes 1-3: 1. Drawing reasonable graphs of elementary algebraic functions; using trapezium rule to calculate area under a curve; using rules of integration for elementary algebraic functions; using rules of integration to calculate definite integrals; finding limits of integration and calculating area under curve; calculating averages using integration. 2. Finding derivatives from first principles; using rules of differentiation for elementary algebraic functions; calculating gradients and rates of change using derivatives; calculating maxima and minima using derivatives; curve sketching. 3. The problems/investigations should involve	

the application of the content of the other Learning Outcomes.

Suggested Learning and Teaching Approaches

Consolidation of skills should not consist entirely of mechanical exercises but should include problem solving in a practical context where possible. Group investigations are to be encouraged.

Computer access is desirable and software packages should be used where appropriate.

Students should maintain a workfile. This should form a complete record of the student's work throughout the module. The tutor should ascertain periodically throughout the module that each student is maintaining the workfile adequately. The workfile should contain (as appropriate) the student's notes, class handouts, completed worksheets, exercises, assignments, report(s) of investigation(s), log book of computer activities and a summary of the important details of the module for later revision purposes.

Assessment Procedures

Acceptable performance in the module will be satisfactory achievement of all the Performance Criteria specified for each Learning Outcome.

The following abbreviations are used below:

LO Learning Outcome
IA Instrument of Assessment
PC Performance Criteria

LO1

OBTAIN AND USE INTEGRALS FOR ELEMENTARY ALGEBRAIC FUNCTIONS

PC The student:

(a) uses trapezium rule to calculate area under part of the graph of an elementary algebraic function;
(b) uses rules of integration for elementary algebraic functions $f(x) = x^r$ (r not $= 1$);
(c) uses rules of integration to calculate definite integrals;
(d) finds limits of integration and calculates area under curve;
(e) finds averages using integration.

IA Graphical and Calculation Exercise

Topics should be assessed on the number of occasions indicated:

(a)	areas (practical)	1
(b)	integrals	4
(c)	definite integrals	2

(d) areas (integration) 2
(e) averages 1

One questions may cover more than one topic.

Satisfactory achievement of the Learning Outcome will be demonstrated by the student producing the correct response for both (a) and (e) and at least 3 correct responses for (b) and for (c) and (d) together.

LO2 OBTAIN AND USE DIFFERENTIALS FOR ELEMENTARY ALGEBRAIC FUNCTIONS

PC The student:

(a) uses rules of differentiation on expressions reducible to sums of powers of x ;
(b) calculates gradients and rates of change using derivatives;
(c) calculates maxima and minima using derivatives.

IA Calculation Exercise

Topics should be assessed on the number of occasions indicated:

(a) derivatives by rule 4
(b) gradients/rates of change 2
(c) maxima/minima 2

One question may cover more than one topic.

Satisfactory achievement of the Learning Outcome will be demonstrated by the student producing at least 3 correct responses for (a) and for (b) and (c) together.

LO3 APPLY MATHEMATICAL KNOWLEDGE AND SKILLS IN A PROBLEM SOLVING CONTEXT

PC The student:

(a) interprets a problem;
(b) selects a strategy to solve the problem;
(c) obtains a satisfactory solution;
(d) communicates the solution accurately and logically.

IA Assignment

2 problems to test the student's ability to draw together various mathematical ideas and techniques developed in the module. The problems should be expressed in a practical context and each must test the 4 processes in the performance criteria. The 2 problems should take approximately half an hour in total to complete.

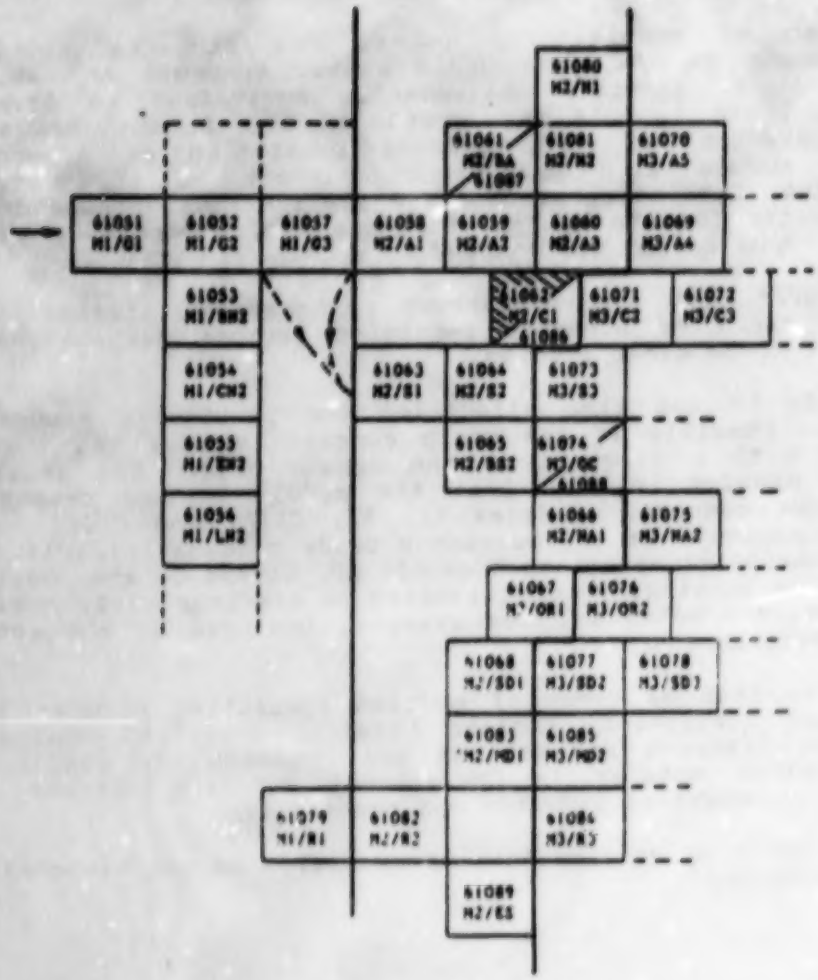
Continuation of Module No. 81062 Session 1988-89

Satisfactory achievement of the Learning Outcome will be demonstrated by the student completing all 4 processes in the performance criteria for at least one of the questions.

GUIDELINES IN MATHEMATICS

The aim of the modular framework in mathematics is to establish a coherent structure satisfying current needs at standards appropriate to, and recognised by, industry, commerce and education. The structure also provides the flexibility necessary to take account of the needs of individual students and the local requirements of industry and the community. Various entry points to the system are provided, particular attention being paid to the interface with SEB Standard Grade courses. The modules should encourage the process of describing, tackling and solving problems requiring the application of mathematical knowledge and techniques. Problem solving and investigational activities are closely related with practical work. An investigation may take the form of a practical experiment; it can involve the construction of a mathematical model or simply take the form of a discussion.

Mathematics Module Grid



The Module Grid

The grid summarises the complete structure of the mathematics modules and some of their relationships.

The group of modules having the prefix M1 correspond broadly with the range of mathematics which students may have encountered before the age of 16. They are appropriate as 16+ modules for the following reasons:

i. they allow for consolidation of mathematical skills within a practical context or, as with modules such as EN2 and BN2, within a specific work-orientated context;

ii. they provide students with a second opportunity to create a base from which they can develop their mathematical knowledge and skills.

Some of the M2 modules correspond approximately, in terms of mathematical content and demands, with H Grade mathematics. However, the range of topics available within this M2 group is much wider.

The group of M3 modules, in terms of existing provision, is most readily classified as post H Grade mathematics.

The first M1 module, G1, caters for students requiring reinforcement in the most basic number concepts and skills, while students requiring mathematics equivalent to Standard Grade 1, 2 and 3 would take module M1/G3. Between these two modules are the numeracy modules consisting of a general numeracy module with extensions relevant to Construction, Engineering, Laboratory or Business applications. These latter modules cater for the mathematical needs of students on craft, operator, clerical or YTS courses.

Modules M2/* form the mainstream mathematical studies. They meet the needs of students requiring further mathematics in support of their other studies.

Flexibility in the time allocation for particular groups of modules is possible if the group contains one of the modules displayed with a diagonal in the module grid. The material in these modules is such that the module can be taught as two 20 hour modules. Modules A1, A2, C1(A) and C1(B) also cover the majority of the current H Grade mathematics syllabus, but alternative groupings such as A1, A2, C1 and S2 are possible for students continuing, or intending to continue with, college or university studies in, for example, business or the social and life sciences.

Also within this M2 group of modules specialist modules such as Business Statistics, Boolean Algebra, Numerical Analysis, Operational Research and Statics and Dynamics are available. The specialist modules in Operational Research reflect the present requirement of industry and education.

The third group of modules form an extension to the mathematics already described.

ANNEXE 5: RÉPARTITION DANS L'ANNÉE SCOLAIRE DES MODULES OFFERTS PAR LE DÉPARTEMENT D'ADMINISTRATION DU COLLÈGE TELFORD D'EDIMBOURG

LOTHIAN REGIONAL COUNCIL
TELFORD COLLEGE OF FURTHER EDUCATION

1987-88

DEPARTMENT OF BUSINESS STUDIES

A GUIDE FOR STUDENTS

Covering the following areas:

Accounting, Buying, Distribution, Economics, Hotel Reception, Housing Administration, Law, Public Administration, Secretarial, Selling and Travel and Tourism.

Most advanced courses are offered on a modular basis. That is all courses below Diploma and Higher Certificate Level.

Modules can be tackled in a number of ways, and the scheme described in this booklet allows students to choose their own method of attack. If the student can only attend one day per week, or mornings only, or on the 21 hour unemployed rule, or on a full-time, five days a week basis then a few minutes with this booklet will allow students to plan their programme of study.

The booklet is split into two sections:

1. Modules on offer
2. A few suggested programmes

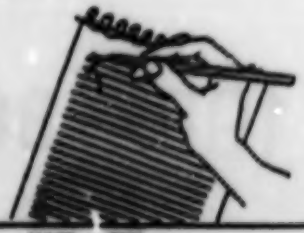
Those interested in classes should contact the College for further details.

NOTE: Module start dates are 31 August 1987, 7 December 1987 and 21 March 1988.

[illegible]

Throughout the year, basically for full-time Secretarial students, the following are offered on a four days per week basis.

Typewriting	Monday - Friday	0900 - 1030 hours
Shorthand	Monday - Friday	1045 - 1215 hours
Financial Record Keeping	Monday - Friday	1045 - 1215 hours



NB: WHEN CLASSES ARE MARKED * AFTERNOON IS REQUIRED AT NOTE, THAT IS THICK FOR WEEK.

MONDAY MORNINGS

SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
Introduction to Computers		
Computer Software	Computer Applications (Data Base)	Computer Applications (Spreadsheet)
T & T Geography 1	T & T Geography 2	
Intro to the Office	Employment and Payroll	Secretarial Duties
Typing 5	Typing 6	
Fashion Merchandising	Merchandising - - -	- - Double Module

MONDAY AFTERNOONS

SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
Business Numeracy	Statistics 1	Business Statistics
Word Processing	Word Processing	Word Processing
Shorthand 1 - - - - - - -	- Quadruple - - - - - - -	- Module
	Shorthand 1 - - - - - - -	- Quadruple Module
	Computer Applications (Word Processing)	Computer Applications (Accounts)
Advertising	Public Relations	Creative Selling and Territory Planning

TUESDAY MORNINGS

SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
Financial Record Keeping 1	Business Numeracy	Statistics 1
Social Services - - - - - -	- Double Module	Committee Skills
Casting 1	Casting 2	Casting 3
Financial Record Keeping 1 and 2*	Financial Record Keeping 3 and Accounting 1*	Accounting 2
	Computer Software	
Reception	Employment and Payroll	Secretarial Duties
Word Processing	Word Processing	Word Processing
Shorthand 1 - - - - - - -	- Quadruple - - - - - - -	- Module
Shorthand 2	Shorthand 3	Shorthand 4
Organization of Distribution	Organization of Distribution	Stock Control
Basic Distribution Skills	Selling Skills	Consumer Studies
Display 1	Display 2	Introduction to Distribution

[illegible]

SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
Local Authorities	Housing Admin 1	Housing Admin 2
	People and Politics	Central Government
		Supervision and Management
Financial Record Keeping 1	Financial Record Keeping 2	Financial Record Keeping 3
Introduction to Computers	Computer Software	Introduction to Computers
Word Processing	Word Processing	Word Processing
	Simulated Office Work and Reception	Simulated Office Work
Intro to the Office	Business Documents	Reception
Employment and Payroll	Employment and Payroll	Employment and Payroll
Secretarial Duties	Secretarial Duties	
Typing 1	Typing 2	Typing 3
Typing 4	Typing 5	Typing 6
Selling Skills	Cash Handling	Selling Skills
Introduction to Distribution	Basic Distribution Skills	Organisation of Distribution
Consumer Studies	Display 1	Display 2

[illegible]

SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
Introduction to Computers	Introduction to Computers	Computer Software
Financial Record Keeping 1 and 2*	Financial Record Keeping 3 and Accounting 1*	
Accounting 1	Accounting 2	
Organisation of Industry	Economic Analysis	Contemporary Economic Issues
		Housing Law
		Behavioural Science
Introduction to Travel and Tourism and Travel Agency Practice 1*	Travel Agency Practice 2 and 3*	Travel and Tourism
Introduction to the Office	Employment and Payroll	Business Documents
	Typing 1 and 2*	Typing 3 and 4*
Shorthand 1 - - - - - -	- Quadruple - - - - - - -	- Module
Shorthand 2	Shorthand 3	Shorthand 4
Marketing 1	Marketing 2	Public Relations, Sales Promotion and Display

[illegible] AFTERNOON

[illegible] - [illegible]	[illegible] - MARCH	MARCH - JUNE
Legal Framework	Law in Workplace	Consumer Law
	Contract Law - - - - - - -	- Double Module
	Constitutional Law	
		Local Authorities
	Housing Construction 1	Housing Construction 2
Financial Record Keeping 1	Financial Record Keeping 1	Financial Record Keeping 1
	Business Numeracy	Statistics 1
Computer Software	Introduction to Computers	Computer Applications (Spreadsheet)
Excel Skills - - - - - - -	- Double Module	Computer Software
Typing 1	Typing 2	Typing 3
		Typing 1
Typing 5	Typing 6	Audio Typing
Introduction to the Office	Employment and Payroll	Secretarial Duties
Reception	Reception	Reception
Simulated Office Work	Simulated Office Work	Simulated Office Work
Buying	Wholesaling	Warehousing and Transport

TUESDAY MORNING

[illegible] - [illegible]	[illegible] - MARCH	MARCH - JUNE
Financial Record Keeping 1	Business Numeracy	Statistics 1
	Typing 1 and 2*	Typing 3 and 4*
Shorthand 1 - - - - - - -	- Quadruple - - - - - - -	- Double
Shorthand 2 -	Shorthand 3	Shorthand 4
Reception		
Word Processing	Word Processing	Word Processing
Display 1	Display 2	Cash Handling
Legal Framework	Law in the Workplace	Employment Law

TUESDAY AFTERNOON

[illegible] - [illegible]	[illegible] - MARCH	MARCH - JUNE
Introduction to Computers	Computer Software	Introduction to Computers
Organisation of Industry	Economic Analysis	Contemporary Economic Issues
Word Processing	Word Processing	Word Processing
Reception	Reception	Reception
	Simulated Office Work	Simulated Office Work
	Introduction to the Office	
Typing 1	Typing 2	Typing 3
Typing 4	Typing 5	Typing 6
Audio Typing	Audio Typing	Audio Typing
		Legal Secretarial Practice
Stock Control	Introduction to Distribution	Selling Skills

FRIDAY MORNINGS

SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
Intro to Behavioural Science	Motivation at Work	Supervision and Management
Intro to Travel and Tourism and Travel Agency Practice 1*	Travel Agency Practice 2 and 3*	Travel and Tourism
Typing 2/3	Introduction to the Office	Typing 2/4
Basic Distribution Skills	Selling Skills	Consumer Studies
Intro to Materials Management	Inventory Planning and Control	Materials Handling and Storage

FRIDAY AFTERNOONS

SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
Hotel Reception - - - - - - -	- Double Module	Hotel Law and Food Service
Costing 1	Principles of Purchasing	Practice of Purchasing
Computer Software	Computer Software	Computer Applications (Data Base)
	Computer Applications (Spreadsheet)	Computer Applications (Accounts)

lots of modules are available on flexistudy

flexistudy

Flexistudy allows students to work at home, on their own, at a pace which suits them. It is particularly attractive to those who cannot attend regular day or evening classes.

The way it works

The work has been split up into manageable packages which will be sent to you at intervals. You work your way through this material and return it to your tutor. The tutor marks it will full and helpful comments and returns it to you.

Study meetings will be held at approximately 3 weekly intervals so that you can meet the tutor and other members of the group to work out specific problems and do any practical work. Duplicate meetings may be offered to try to suit as many people as possible.

for more information phone
631 332 2691
and ask for 'Business Studies'

ANY TWO - POSSIBLE PROGRAMME OF STUDY

POSSIBLE PROGRAMME OF MODULES FOR A STUDENT WITH ENTRY QUALIFICATIONS WISHING TO STUDY GENERAL BUSINESS STUDIES (FULL-TIME)

		SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
MON	am	Computer Software	Computer Applications (Data Base)	Computer Applications (Spreadsheet
	pm	Business Numeracy	Statistics 1	Business Statistics
TUES	am	Financial Record Keeping 1 + 2	Financial Record Keeping 3 and Accounting 1	Accounting 2
	pm			Supervision and Management
WED	am	Financial Record Keeping 1 + 2	Financial Record Keeping 3 and Accounting 1	
	pm	Legal Framework	Law in the Workplace	Consumer Law
THURS	am	Communications (4) -	- Double Module	
	pm	Organisation of Industry	Economic Analysis	Contemporary Economic Issues
FRI	am	Intro to Behavioural Science	Motivation at Work	
	pm			

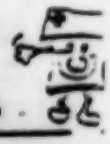
POSSIBLE PROGRAMME OF MODULES FOR A STUDENT WITH ENTRY QUALIFICATIONS WISHING TO STUDY DISTRIBUTION (FULL-TIME)

		SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
MON	am	Fashion Merchandising	Merchandising - - - -	- - Double Module
	pm	Advertising	Public Relations	Creative Selling etc
TUES	am	Organisation of Distribution		Stock Control
	pm		Display 1	Display 2
WED	am	Marketing 1	Marketing 2	
	pm	Buying	Wholesaling	Warehousing and Transport
THURS	am	Communication 4	- Double Module	
	pm			
FRI	am	Material Management	Inventory Planning and Control	Materials Handling and Storage
	pm		Principles of Purchasing	Practice of Purchasing

POSSIBLE PROGRAMME OF MODULES FOR A STUDENT WITH NO QUALIFICATIONS WISHING TO STUDY DISTRIBUTION FULL-TIME

		SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
MON	am	Introduction to Computers	Employment and Payroll	
	pm	Communications 3	Communications 3	Job Seeking Skills
TUES	am		Business Numeracy	Stock Control
	pm	Financial Record Keeping 1	Financial Record Keeping 2	Financial Record Keeping 3
WED	am	Introduction to the Office		Public Relations, Sales Promotion and Display
	pm			Typing 1
THURS	am	Display 1	Display 2	Cash Handling
	pm	Reception	Introduction to Distribution	Selling Skills
FRI	am	Basic Distribution Studies		Consumer Studies

A POSSIBLE PROGRAMME OF MODULES FOR A STUDENT WITH ENTRY QUALIFICATIONS WISHING TO STUDY HOUSING ADMINISTRATION (FULL-TIME)

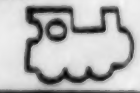


		SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
MON	am	Computer Software	Computer Applications (Data Base)	
	pm	Business Numeracy	Statistics 1	Business Statistics
TUES	am	Social Services -	- Double Module	Committee Skills
	pm	Local Authorities	Housing Administration 1	Housing Administration 2
WED	am	Communications 4 -	- Double Module	Housing Law
	pm	Legal Framework	Housing Construction 1	Housing Construction 2
THURS	am			
	pm	Organisation of Industry	Economic Analysis	Contemporary Economic Issues
FRI	am	Introduction to Behavioural Science	Motivation at Work	
	pm			

A POSSIBLE PROGRAMME OF MODULES FOR A STUDENT WITH ENTRY QUALIFICATIONS WISHING TO STUDY PUBLIC ADMINISTRATION (FULL-TIME)

		SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
MON	am	Computer Software	Computer Applications (Data Base)	
	pm	Business Numeracy	Statistics 1	Business Statistics
TUES	am	Social Services -	- Double Module	Committee Skills
	pm	Local Authorities	People and Politics	Central Government
WED	am	Communications 4 -	- Double Module	
	pm	Legal Framework	Constitutional Law	Financial Record Keeping 1
THURS	am			
	pm	Organisation of Industry	Economic Analysis	Contemporary Economic Issues
FRI	am	Introduction to Behavioural Science	Motivation at Work	
	pm			

A POSSIBLE PROGRAMME OF MODULES FOR A STUDENT WITH ENTRY QUALIFICATIONS WISHING TO STUDY TRAVEL & TOURISM (FULL-TIME)



		SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
MON	am	T & T Geography 1	T & T Geography 1	Introduction to Computers
	pm	Business Numeracy	Statistics 1	
TUES	am	Selling Skills		
	pm	Financial Record Keeping 1	Financial Record Keeping 2	Financial Record Keeping 3
WED	am	Intro to Travel and Tourism and Travel Agency Practice 1*	Travel Agency Practice 2 and 3*	Travel and Tourism
	pm	Legal Framework	Law in the Workplace	Consumer Law
THURS	am	Communications -	- Double Module	
	pm	Organisation of Industry	Economic Analysis	Contemporary Economic Issues
FRI	am	Intro to Travel and Tourism and Travel Agency Practice 1*	Travel Agency Practice 2 and 3*	Selling Skills
	pm			

(8)

A POSSIBLE PROGRAMME OF MODULES FOR A STUDENT WITHOUT ENTRY QUALIFICATIONS WISHING TO STUDY SECRETARIAL SUBJECTS FULL-TIME

	SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
EVERY MORNING	Typing and Shorthand or Financial Record Keeping -		
MON pm	Communications 3	Communications 3	
TUES pm	Intro to the Office	Business Documents	Word Processing
WED pm	Reception	Introduction to Computers	Computer Software
THURS pm		Personal Presentation	Simulated Office Work

A POSSIBLE PROGRAMME OF MODULES FOR A STUDENT WITH ENTRY QUALIFICATIONS WISHING TO STUDY SECRETARIAL SUBJECTS FULL-TIME

	SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
EVERY MORNING	Typing and Shorthand or Financial Record Keeping -		
MON pm	Communications 4 -	- Double Module	A PSD Module
TUES pm	Employment and Payroll	Secretarial Duties	Computer Applications
WED pm	Computer Software	Reception	Simulated Office Work
THURS pm	Personal Presentation		Word Processing
FRI pm			

A POSSIBLE PROGRAMME OF MODULES FOR A STUDENT WITH ENTRY QUALIFICATIONS WISHING TO STUDY SECRETARIAL SUBJECTS WITH LANGUAGES FULL-TIME

	SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
EVERY MORNING	Typing and Shorthand or Financial Record Keeping -		
MON pm	Communications 4 -	- Double Module	
TUES pm	Employment and Payroll	Secretarial Duties	Simulated Office Work
WED pm	Language		
THURS pm	Reception	Word Processing	Personal Presentation
FRI pm	Language		

A POSSIBLE PROGRAMME OF MODULES FOR A STUDENT WITH ENTRY QUALIFICATIONS WISHING TO STUDY LEGAL SECRETARIAL SUBJECTS FULL-TIME

	SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
EVERY MORNING	Typing and Shorthand -		
MON pm	Communications 4 -	- Double Module	A PSD Module
TUES pm	Secretarial Duties	Simulated Office Work	Reception
WED pm	Legal Framework	Contract Law - - - - - - - -	Double Module
THURS pm	Word Processing	Personal Presentation	Legal Secretarial Practice
FRI pm		Computer Software	

A POSSIBLE PROGRAMME OF MODULES FOR A STUDENT WITH ENTRY QUALIFICATIONS WISHING TO STUDY HOTEL RECEPTION FULL-TIME

	SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
STUDY SESSION	Typing and Financial Record Keeping -		
MON pm	Communications 4 -	- Double Module	Sales and Salesmanship
TUES pm	Employment and Payroll	Reception and Simulated Office Work	[illegible]
WED pm	Hotel Billing -	- Double Module	Reception 2
FRI pm	Hotel Reception -	- Double Module	Hotel Law and Food Service

A PROGRAMME OF MODULES FOR A STUDENT WITH ENTRY QUALIFICATIONS WISHING TO STUDY GENERAL BUSINESS STUDIES ON A ONE DAY PER WEEK BASIS FOR TWO YEARS

	SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
1ST YEAR TUES am	Financial Record Keeping 1	Business Numeracy	Statistics 1
(OR WED) pm	Organisation of Industry	Economics Analysis	Contemporary Economic Issues
2ND YEAR WED am	Communications 4 -	- Double Module	Intro to Behavioural Science
(OR THURS) pm	Legal Framework	Law in the Workplace	Computer Software

A POSSIBLE PROGRAMME OF MODULES WITH ENTRY QUALIFICATIONS FOR A STUDENT WISHING TO STUDY DISTRIBUTION ON A ONE DAY PER WEEK BASIS FOR TWO YEARS

	SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
1ST YEAR TUES am	Display 1	Organisation of Distribution	Stock Control
pm	Financial Record Keeping 1	Financial Record Keeping 2	Financial Record Keeping 3
2ND YEAR WED am	Marketing 1	Marketing 2	Public Relations, Sales Promotion and Display
pm	Legal Framework	Law in the Workplace	Warehousing and Transport

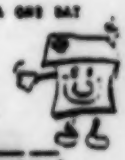
A POSSIBLE PROGRAMME OF MODULES FOR A STUDENT WITHOUT ENTRY QUALIFICATIONS WISHING TO STUDY DISTRIBUTION ONE DAY PER WEEK FOR ONE YEAR

	SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
TUES am	Display 1	Selling Skills	Stock Control
pm	Consumer Studies	Cash Handling	Organisation of Distribution

A POSSIBLE PROGRAMME FOR A STUDENT WISHING TO STUDY PURCHASING AND SUPPLY

	SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
FRI am	Materials Management	Inventory Planning and Control	Materials Handling
pm	Costing 1	Principles of Purchasing	Practice of Purchasing

A POSSIBLE PROGRAMME OF MODULES FOR A STUDENT WITH ENTRY QUALIFICATIONS WISHING TO STUDY HOUSING ADMINISTRATION ON A ONE DAY PER WEEK BASIS FOR TWO YEARS



		SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
1ST YEAR	am	Social Services -	- Double Module	Committee Skills
	pm	Local Authorities	Housing Administration 1	Housing Administration 1
2ND YEAR	am	Communications 4 -	- Double Module	Housing Law
	pm	Legal Framework	House Construction 1	House Construction 1

A POSSIBLE PROGRAMME OF MODULES FOR A STUDENT WITH ENTRY QUALIFICATIONS WISHING TO STUDY PUBLIC ADMINISTRATION ON A ONE DAY PER WEEK BASIS FOR TWO YEARS

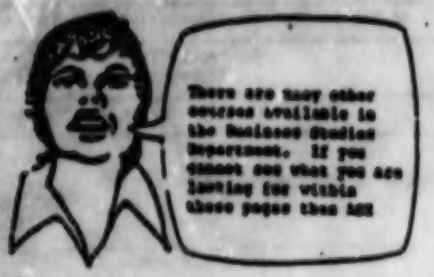
		SEPTEMBER - DECEMBER	DECEMBER - MARCH	MARCH - JUNE
1ST YEAR	am	Social Services -	- Double Module	Committee Skills
	pm	Local Authorities	People and Politics	Central Government
2ND YEAR	am	Communications 4 -	- Double Module	Behavioural Science
	pm	Legal Framework	Constitutional Law	Computer Software

PROGRAMMES FOR PART-TIME SECRETARIAL STUDENTS

As such a large variety of requirements, levels and possibilities exist, it is recommended that the provision in Part One of this booklet is studied, aided if necessary by a member of staff, to identify the modules and times for each individual.

PROGRAMMES FOR YTS

Students who are on these courses will benefit from integration with other full-time and part-time students. Consequently it is suggested that a programme is selected from Part 2 of this booklet. These are in 13 week blocks, thus attendance for 26 weeks, day per week and 12 weeks, three days per week will provide 48 ODJ days. Other patterns are possible.



For further details phone
021 332 1491
and ask for "Business Studies"

WR/AJ/6820b
February 1987

ANNEXE 6: SPÉCIMEN DU CERTIFICAT NATIONAL

(1)

APPENDIX 13

SCOTVEC

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATION COUNCIL

Chief Executive THOMAS J. McCOOL BSc

38 Queen Street, Glasgow G1 3DY
Tel. 041 - 248 7900

MISS DANIELLE POLLY
38 ANYSTREET
ANYTOWN
ANYSHIRE
ZA9 2ZY

Student Registration Number
883456789

24 September 1987

DEAR MISS POLLY

I am writing to advise you of the advances made in your National Certificate studies up to 31 July 1987.

Attached to this letter is a certificate which lists all those modules which you have completed successfully; also attached, for each module undertaken is a statement of learning outcomes which highlights your progress and development since you were last notified. Please note that this certificate replaces any certificate already issued but the statement of learning outcomes should be appended to those supplied to you previously.

I would urge you to retain these documents, keeping them in a safe place as an employer may wish to inspect them in order to check on the progress that you have made, or a College or University may require sight of them if you are seeking entry onto a higher level course.

You should also keep a careful note of the student registration number set out above, since it will be required for enrolment onto any other modules you may wish to study in future years.

Yours sincerely

SPECIMEN

Chief Executive

Patron HRH THE PRINCE PHILIP Duke of Edinburgh KG KT
Chairman PETER CLARKE CBE BSc PhD LLD CChem FRSC Finst Pet
Company Limited by Guarantee Registered in Scotland No. 92519

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATION COUNCIL

NATIONAL CERTIFICATE

THIS IS TO CERTIFY THAT

MISS DANIELLE POLLY

has successfully completed the modules detailed below

Module Title	Date of Completion
62107 Typewriting 1	28 November 1986
62106 Typewriting 2	26 June 1987
62100 Introduction to the Office and General Office Services	27 June 1987

The learning outcomes relating to the above modules have been detailed to the student on separate documentation

SPECIMEN

Date 24 September 1987 Reference 863456789

Chief Executive

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATION COUNCIL PAGE 1

STATEMENT OF MODULE LEARNING OUTCOME DETAILS GAINED BY

MISS DANIELLE POLLY 863456789

Module 62107 Typewriting 1
Studied At Reid Kerr College
Learning Outcomes Completed on 28 November 1986

1 operate the keyboard efficiently with correct techniques, and demonstrate satisfactory working habits;

2 type sentences and blocked paragraphs;

3 type simple display of information horizontally and vertically;

4 proof read accurately.

Module 61091 Introduction to Computers
Studied At Reid Kerr College
Learning Outcomes Completed on 6 May 1987

1 know the reasons for the growth in computer usage;

2 know the use of computers in meeting the needs of different categories of users;

4 use an alphanumeric keyboard in the context of computing;

5 load and run programs related to his/her occupation or special interests, programs as learning aids and programs relating to life-skills.

Module 62108 Typewriting 2
Studied At Reid Kerr College
Learning Outcomes Completed on 26 June 1987

1 type displayed material effectively;

2 type from simple manuscript;

3 type simple business letters;

4 type money, measurements and enumerations in continuous matter;

5 type memoranda;

6 correct typing errors to an acceptable standard.

SPECIMEN

Module 62100 Introduction to the Office and General Office Services
Studied At Reid Kerr College
Learning Outcomes Completed on 27 June 1987

1 comprehend the essential nature of office work and how offices vary in size and complexity;

2 use reprographic equipment;

3 know the procedures for handling incoming and outgoing mail, and use mailroom equipment;

MODULE 62100 CONTINUED

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATION COUNCIL PAGE 2

STATEMENT OF MODULE LEARNING OUTCOME DETAILS GAINED BY

MISS DANIELLE POLLY 863456789

Module 82100 Introduction to the Office and General Office Services
Studied At Reid Kerr College
Learning Outcomes Completed on 27 June 1987

4 store and retrieve information;

5 comprehend the need for safety in the office and actively observe good working practices.

********** E N D **********

SPECIMEN

ANNEXE 7: MODULES DE PERFECTIONNEMENT DES INTERVENANTS RELATIVEMENT AU CERTIFICAT NATIONAL

Action Plan Staff Development Modules

1.0 Introductory and General Modules

1.1 ***Introduction to Action Plan:*** provides an introduction to the educational reasons for the introduction of Action Plan and the key features of National Certificate provision.

1.2 ***Identifying Staff Development Needs:*** is designed to assist teachers to assess their staff development needs, and identify staff development opportunities and other sources of guidance and support.

1.3 ***Leadership of Curriculum Development;*** will help heads of departments, section leaders, and principal teachers to lead curriculum development in their particular areas.

2.0 Guidance and Support

2.1 ***Introduction to Guidance and Support:*** provides an introduction to the processes of guidance and support in Action Plan provision including programme design, tutoring, and student centred learning.

2.2 ***Student Centred Learning:*** will assist teachers to acquire knowledge of the purposes and characteristics of student centred learning and develop skills in student centred learning approaches.

2.3 ***Tutoring:*** will assist staff to develop awareness of the role of tutoring within guidance and support and knowledge and skills associated with this role.

2.4 ***Programme Design:*** will assist staff to design modular programmes characterised by an appropriate degree of flexibility, choice, breadth, and integration.

2.5 ***Establishing a Guidance Policy:*** will assist centre staff to review their existing guidance and support arrangements and develop policy as required, with particular reference to programme design, tutoring, and student centred learning.

3.0 Learning and Teaching Approaches

3.1 ***Introduction to Learning and Teaching Approaches:*** is an introduction to the range of learning and teaching approaches which may be of use in the delivery of National Certificate modules.

3.2 ***Applying the CAST Model:*** is an introduction to the CAST model for curricular packages and the application of this model in the context of a module in the participant's curricular area.

3.3 ***Presenting Information:*** will assist teachers to acquire knowledge of and skills in a range of methods of presenting information.

3.4 ***Demonstration and Practice:*** will assist teachers to acquire skills in presenting demonstrations and practice learning activities.

3.5 ***Group Discussions*** **(including** ***Introduction to Discussion*** **unit):** is designed to assist teachers to plan, conduct, and evaluate small group discussions.

3.6 ***Set Tasks, Assignments, and Projects:*** provides guidelines for good practice in this area and the opportunity to develop skills in designing, planning, conducting, and evaluating set tasks, assignments, and projects.

3.7 ***Case Studies, Games, Role Plays, and Simulations:*** will assist teachers to develop/select, plan, conduct, and evaluate case studies, games, role plays, and simulations; it offers guidelines for good practice and the opportunity to focus on one selected approach.

3.8 ***Experiential Learning:*** is designed to help teachers manage out of centre learning opportunities such as work experience, community involvement, and residentials.

3.9 ***Individualised Learning:*** will assist teachers to acquire knowledge of individualised learning and skills in planning and delivering individualised learning materials.

3.10 ***Computer Applications:*** is designed to develop knowledge of the range of computer applications in learning and teaching and skills in using computer applications in the participant's curricular area.

3.11 ***Computer Based Learning:*** will assist teachers to acquire a basic understanding of CBL and the skills required to implement CBL applications.

3.12 ***Learning Difficulties and Other Special Educational Needs:*** is intended for teachers who may encounter students taking National Certificate modules who have significant learning difficulties or other special educational needs.

4.0 Assessment and Evaluation

4.1 ***Summative Assessment:*** will assist teachers to gain an insight into assessment and gives practice in the implementation of an assessment strategy for the National Certificate.

4.2 ***Evaluation:*** is concerned with the scope and purposes of evaluation and how the results of evaluation can improve educational provision.

4.3 ***Establishing an Assessment System:*** is designed primarily for senior staff to assist them to take a leading role in creating the conditions for a systematic approach to assessment.

APSD modules are available at a cost of £5.00 per individual module, (ie. £5.00 for 1.1, £5 for 1.2 etc...) or, a special cost of £100 for the complete set. Price includes postage and packaging.

All cheques to be made payable to:
JORDANHILL COLLEGE OF EDUCATION

Name: _____

Address: _____

_____

_____

Signed: _____

Amount enclosed: _____

RETURN TO CURRICULUM ADVICE AND SUPPORT TEAM
School of Further Education
Jordanhill College, Southpark Drive, Glasgow G13 1PP
Telephone: 041-954 0044
We will invoice you for the amount due.

ANNEXE B: FAÇON DE RECONNAÎTRE LES ACQUIS EXPÉRIMENTÉS
AU COLLÈGE TELFORD

Lothian Regional Council Department of Education

Telford College of Further Education Edinburgh

ACCREDITATION OF PRIOR LEARNING

CANDIDATE NAME _____ DATE _____

TITLE COLD PREPARATIONS NO. 87603

LEARNING OUTCOMES

The Student should:

1. know the basic reasons for deterioration in cold foods;
2. recognise and assess the quality of foods which can be served cold;
3. select foods which can be served cold and prepare a variety of simple cold dishes;
4. work in a safe and hygienic manner;
5. know and select the basic accompaniments and garnishes for cold foods;
6. present cold foods in a visually attractive manner.

LO	CHECKLIST	TICK	EVIDENCE
	I can -		
1.	a) explain the term "shelf life" and its effect on the deterioration of food.		
	b) give examples of poor storage on two different cold foods.		
	c) explain the effects of poor storage on two different cold foods.		
	d) explain 2 effects of poor hygiene on a range of cold foods.		
	e) list the hygiene points for storing two different cold foods.		
2.	a) list meat, fish and vegetables which can be served cold.		
	b) systematically use appearance, smell and touch to assess the quality of a range of foods which can be served cold.		
	c) Give an appraisal of the quality of a range of foods that can be served cold.		

LO	CHECKLIST	TICK	EVIDENCE
3.	a) select foods which can be served cold.		
	b) prepare simple sandwiches of a saleable quality with contrasting fillings.		
	c) prepare contrasting simple salads of a saleable quality.		
	d) prepare contrasting cold main dishes of a saleable quality.		
	e) prepare contrasting simple sweets of a saleable quality.		
4.	a) Carry out the work in a manner that is clean and tidy and am dressed appropriately for the tasks.		
	b) maintain a clean and tidy work station.		
	c) handle all food in a hygienic manner.		
	d) handle all tools and equipment safely.		
5.	a) match standard accompaniments and garnishes to given cold dishes.		
	b) present dishes with standard garnishes and accompaniments.		
6.	a) present food in dishes or containers suitable to the occasion.		
	b) present food in a commercially acceptable manner involving colour, shape, size and layout.		
	c) use garnishes which are in due proportion to given dishes.		
	d) use garnishes which enhance the visual appearance of dishes.		

ANNEXE 9: FORMULE D'ÉVALUATION DES ACQUIS NON SCOLAIRES
DU COLLÈGE TELFORD

(1)

Lothian Regional Council Department of Education

Telford College
of Further Education
Edinburgh

ACCREDITATION OF PRIOR LEARNING

MODULE ASSESSMENT REPORT

CANDIDATE NAME _____

TITLE _____ NO. _____

LO	METHOD OF ASSESSMENT	ASSESSOR'S COMMENTS

FULL AWARD *		NON AWARD		PART AWARD *	1	2	3	4	5	6	7	8

(Circle as appropriate)

* THIS AWARD IS SUBJECT TO MODERATION BY SCOTVEC.

DATE _____ SIGNED _____ (APL Assessor)

ANNEXE 10: DIPLÔME NATIONAL SUPÉRIEUR EN COMPTABILITÉ (ANE)

HIGHER NATIONAL DIPLOMA IN ACCOUNTING

Aim

The HND in Accounting is designed as an award in its own right and as a qualification which gives exemption from the preliminary, and in certain instances some of the Professional, examination requirements of the major Accountancy bodies—Institute of Chartered Accountants of Scotland, Chartered Institute of Management Accountants, Chartered Association of Certified Accountants and the Chartered Institute of Public Finance and Accountancy.

Entry requirements

Candidates should hold:

1. the SCOTVEC National Certificate with a minimum of 12 appropriate modules (including Communication 4); or
2. the former SCOTBEC SNC in Business Studies (students holding the SNC must have a pass in a numeracy subject in addition to Business Information or an SCE 'O' Grade pass in Mathematics); or
3. three SCE Higher Grade passes and not less than 2 other SCE Ordinary Grade passes (these should normally include Higher English but a language-based subject such as Economics, History or Modern Studies may in certain circumstances be accepted in lieu of English. An 'O' Grade pass in Mathematics is also required); or
4. an equivalent qualification—for example a minimum of 2 GCE 'A' levels and 3 GCE 'O' levels (which should include English and Mathematics).

Candidates of 21 years of age and over with lesser academic qualifications may, at the discretion of the College Principal, be admitted to the course.

Duration of Course

The duration of the course is normally 2 years full time or a three year sandwich course.

Subject content

The Higher National Diploma will be awarded to candidates who gain passes in the following subjects:

Year 1

Accounting I
Cost and Management Accounting I
Economics
Business Law
Mathematics and Statistics

Year 2

Accounting II
Auditing
Company Law
Cost and Management Accounting II
Management Techniques
Taxation

Notes

(a) Whilst it is not mandatory for the award of the Higher National Diploma it is recommended that between Years 1 and 2 students should gain appropriate work experience.

(b) Passes in Accounting I *and* Cost and Management Accounting I and any other two year 1 subjects must be obtained before entry to year 2.

LISTE DES SOURCES CONSULTÉES [1]

(1) On peut se procurer copie de ces documents en s'adressant au Fonds pour l'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial (F.I.R.A.C.).

BÉLANGER, Paul et KAYEMBE, Ndia-Bintu. **L'éducation des adultes au collégial, en état de développement?** Québec, Conseil des collèges, 1987, 88 p. (Études et réflexions sur l'enseignement collégial).

BOUCHER, Pierre et MATTE, Denis. **Rapport de visites au Manpower Services Commission et au National Council for Vocational Qualifications.** Québec, 1988, 9 p.

BOUDREAU, Robert. **Étude exploratoire de certaines initiatives de formation en apprentissage expérientiel supervisé au niveau collégial.** Montréal, F.I.R.A.C., juillet 1988, 159 p. (collection Études et réflexions, no 16).

COMITÉ CÉGEPS-UNIVERSITÉS DE LA COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES DE LA FÉDÉRATION DES CÉGEPS. **Les relations cégeps-universités.** Montréal, Fédération des cégeps, octobre 1988, 59 p.

COMMISSION DES AFFAIRES PÉDAGOGIQUES. **Une problématique renouvelée de la gestion des programmes.** Montréal, Fédération des cégeps, octobre 1987, 29 p.

CONSEIL DES COLLÈGES. **La réussite, les échecs et les abandons au collégial. Rapport 1987-1988.** Québec, juin 1988, 100 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. **Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial.** Québec, 1975, 185 p.

CÔTÉ, Pierre. **Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial. Des étudiants expriment leurs besoins et proposent des solutions.** Québec, Conseil des collèges, mars 1985, 104 p. (Collection Études et réflexions).

CURRICULUM ADVICE AND SUPPORT TEAM (CAST). **Broadcast. Newsletter of the Curriculum Advice and Support Team.** Printemps 1988, no 8, 16 p.

D'AMOURS, Germaine. «L'évaluation des compétences génériques à la Commission de formation professionnelle de la région de Québec», **Bulletin d'information.** F.I.R.A.C., Vol. 4, no 8, mai 1988, p. 7-31.

DEBLING, Graham. **Post Action Plan. Possible Developments in Post Compulsory Education in the Late 20th Century. A Personal View.** août 1985, 15 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL. **Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial.** Québec, 1984, 42 p.

ELLIOTT, David. **Summary of the Accreditation of Work—Based Learning Project.** 6 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIRECTION DES ÉTUDES SUR L'EMPLOI ET LES CARRIÈRES. **L'emploi et les carrières à l'aube des années 90.** Québec, 1987, 122 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. **Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes.** Québec, 1984, 77 p.

HERMANN, Graham D. **Manual on Occupational Analysis.** North Ryde, Macquarie University School of Education, 1986, 35 p. (Document de travail).

INVERNESS COLLEGE OF FURTHER AND HIGHER EDUCATION. **Modular Programme-Phase 1 (August 1987 to November 1987); Modular Programme - Phase 2 (November 1987 to March 1988); Modular Programme - Phase 3 (March 1988 to June 1988).**

INVERNESS COLLEGE OF FURTHER AND HIGHER EDUCATION. **Prospectus 1988-1989.** Inverness, 1988, 55 p.

JONES H. et al. **Guidance on Designing Modules for Accreditation. Formulating Competence Objectives. Setting Performance Criteria.** 7 décembre 1986, (SASU Note 16).

LALIBERTÉ, Jacques. **La formation fondamentale, la documentation américaine.** Montréal, CADRE. 1984, 122 p.

LANDRY, Francine. **La formation manquante: une charnière entre la reconnaissance des acquis et la formation au collégial.** Montréal, F.I.R.A.C., juin 1988, 69 p. (collection Études et réflexions, no 14).

LEMIEUX, Jean-Paul et POTTER, Arthur. **Rapport de visites. Jordanhill College - School of Further Education et Paisley College - Microelectronics Educational Development Centre.** juin 1988, 5 p.

LEMIEUX, Jean-Paul et THÉRIAULT, Michel. **Rapport de visite. Scottish Vocational Education Council.** juin 1988, 3 p.

MACK, Donald W. **VET (Vocational Education and Training) in SCOTLAND.** 21 p. (Texte sur la réforme écossaise, non publié et rédigé par un des artisans de la réforme. Le document comprend sept parties: The Main Elements and Principles of Scottish VET; Pre-Action Plan Vocational Qualifications in Scotland; the Action Plan Reform in Essence; Expanded Action Plan; Differences between Scottish and other UK Approachs to VET; Students with Special Educational Needs; Action Plan and the Scottish Economy).

MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **A Code of Practice and a Development Model.** Sheffield, mars 1988, 8 p. (Development of Assessable Standards for National Certification, Guidance Note 1).

MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **A Position Statement from the MSC... The Effective NSTO.** Sheffield, Juillet 1986, (n.p.).

MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **The Characteristics of Units of Competence.** Sheffield, mars 1988, 8 p. (Development of Assessable Standards for National Certification, Guidance Note 4).

MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **Corporate Plan 1987-1991.** Sheffield, Novembre 1987, 56 p. (Action for Jobs).

MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **The Definition of Competences and Performance Criteria,** Sheffield, mars 1988, 11 p. (Development of Assessable Standards for National Certification, Guidance Note 3).

MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **Enterprise in Higher Education. Guidance for Applicants.** Sheffield, décembre 1987. (s.p.).

MANPOWER SERVICES COMMISSION (M.S.C.). **Towards the New Adult Training Program.** 8 p.

MORIN, Bernard. **Rapport de visites: Stow College et Scottish Council for Educational Technology**. juin 1988, 4 p.

NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ). **Access and Equal Opportunities in Relation to National Vocational Qualifications**. Londres, janvier 1988, 4 p. (NCVQ Information Leaflet No. 3).

NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ). **Accreditation Procedures**. Londres, janvier 1988, 23 p.

NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ). **Developing a National System of Credit Accumulation and Transfer**. Londres, janvier 1988, 3 p. (NCVQ Information Leaflet No. 1).

NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ). **Introducing National Vocational Qualifications. Implications for Education and Training**. London, janvier 1988, 5 p. (NCVQ Information Leaflet, No. 2).

NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS (NCVQ). **The NCVQ Criteria and Related Guidance**. Londres, janvier 1988. 24 p.

OTTER, Sue. **The Student Potential Programme and the Job Training Scheme**. Unit for the Development of Adult Continuing Education. 1988, 48 p.

POTTER, Arthur et THÉRIAULT, Michel. **Rapport de la visite au Inverness College of Further and Higher Education**. juin 1988, 6 p. et annexes.

SCOTTISH COUNCIL FOR EDUCATIONAL TECHNOLOGY (SCET). **Learning Systems Unit. Information Pack** (pochette).

SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (SED). **Pickup. Information for Employers**, Edinburgh, décembre 1987, (pochette).

SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (SED). **16+ in Scotland. The National Certificate. Guide to Employers**. Edinburgh, décembre 1985, 11 p.

SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (SED). **16+ in Scotland. The National Certificate. Guide to Parents and Students**. Edinburgh, mars 1986, 7 p.

SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (SED). **16 - 18's in Scotland. An Action Plan.** Edinburgh, janvier 1983, 69 p. et 6 annexes.

SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT (SED). **Statistical Bulletin.** Edinburgh, avril 1988, 19 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **Advanced Courses Development Programme. A Policy Paper - March 1988.** Glasgow, 8 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **The National Certificate. A Guide to Assessment.** Glasgow, 1988, 75 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **Annual Report 1987.** Glasgow, novembre 1987, 36 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **The National Certificate. Catalogue of Module Descriptors. Session 1988-1989.** Glasgow, mars 1988, 56 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). «Facts and Figures. Scotvec Statistics» in **Scotvec Journal.** février-mars 1988, p. 2-3.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **National Certificate. Guidelines for Module Writers. How to Write a Module Descriptor.** 26 avril 1988, 42 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **The National Certificate. Guide to Procedures - Session 1987-1988.** Glasgow, juillet 1987, 65 p. et 13 annexes.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **The National Certificate at Work.** Glasgow, novembre 1987, 14 p.

SCOTTISH VOCATIONAL EDUCATIONAL COUNCIL (SCOTVEC). **National Certificate. Validation of Centres. An Occasional Paper - March 1988,** 8 p.

—— «Sommaire du rapport du comité des répondants M.M.S.R.—C.F.P. sur la reconnaissance des compétences professionnelles», **Bulletin d'information**, F.I.R.A.C., Vol. 4, no 8, mai 1988, p. 2-5.

STOANE, John. **Developing a Module Descriptor**. RSDU — Tayside, 21 p. (Induction Course for 16+: Unit 10). (Ce document s'inspire du modèle mis au point par le CAST pour déterminer et élaborer l'ensemble des éléments d'un module).

SUSAN SIMOSKO ASSOCIATES. **Cumulative Certificates in Vocational Education in England and Scotland**. Sheffield, juin 1988, 26 p. et 3 annexes. (Details of Departments, Certificating Bodies and others Who Impinge on Vocational Education and Training; Structure of Educational Provision in England and Scotland; A Summary; A Selective History of the Development of Vocational Education and Training in the UK).

TELFORD COLLEGE OF FURTHER EDUCATION. **Prospectus 1988-1989**. Edinburgh, 1988, 164 p.

TERRIL, Ronald. **L'abandon scolaire au collégial. Une analyse du profil des décrocheurs**. Montréal, SRAM, janvier 1988, 122 p.

TRAINING COMMISSION (TC). **The Employment Training Interview: Identifying Personal Strenghts and Past Achievements**. Sheffield, septembre 1988, 53 p. (Achieving Quality No. 2; Guidance for Training Agents and Training Managers).